



**Ângela Sofia dos
Reis**

**Os erros ortográficos em textos narrativos: Um
estudo longitudinal com alunos do 1.º Ciclo**



**Ângela Sofia dos
Reis**

**Os erros ortográficos em textos narrativos: Um
estudo longitudinal com alunos do 1.º Ciclo**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Aos meus pais, pelo seu amor incondicional.

o júri

presidente

Professor Doutor Rui Marques Vieira

Professor Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Rosa Lúdia Torres do Couto Coimbra e Silva

Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Luísa Álvares Pereira

Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Luísa Álvares Pereira, pelo modo como me orientou e pelos conhecimentos que me transmitiu.

À Inês Moura, pela disponibilidade manifestada em me ajudar e pelas contribuições e sugestões dadas.

À minha amiga Sara, pela amizade, apoio e companheirismo.

Aos meus pais e irmã que me deram forças para continuar. Obrigada pelo amor incondicional, dedicação, paciência e compreensão que me deram em todos os momentos desta fase da minha vida.

Ao João, por todo o amor e paciência com que me “aturou” nos meus momentos menos bons.

palavras-chave

textos narrativos, ortografia, erros ortográficos, didática da ortografia, produção escrita

resumo

Este estudo aborda a temática da produção de textos narrativos do ponto de vista ortográfico, com o objetivo principal de analisar a evolução da ocorrência de erros ortográficos nas produções escritas de dois grupos de alunos do 2.º ao 4.º ano de escolaridade. Para tal, foram recolhidos textos narrativos de crianças do 2.º ao 4.º ano de um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro. Estes textos foram analisados tendo em conta a Tipologia de erro proposta por Araújo, Mieiro e Martins (2007), adaptada por Moura (2012).

Neste estudo foram analisados textos de sete crianças, procurando-se identificar quais os tipos de erros mais e menos frequentes na escrita e tentando compreender se a progressão do percurso escolar do 2.º para o 4.º ano se fez de forma evolutiva, isto é, se os erros ortográficos diminuem à medida que os anos de escolaridade avançam.

A seleção das crianças foi feita a partir de uma tabela fornecida pela professora titular onde os alunos são identificados pelo seu sucesso ou insucesso escolar em geral e, desta maneira, poder analisar alunos com diferentes performances de leitura e escrita.

Os resultados obtidos revelam que os alunos com bom desempenho escolar não deixam de exibir o mesmo quadro de erros que os alunos com fraco desempenho. Apesar disto, revelam diferenças significativas do ponto de vista da sua frequência.

keywords

narrative texts, orthography, orthography errors, orthography didactics, writing productions

abstract

The principal topic of this study is the narrative texts production in the point of view of the orthography. The main purpose is analysing the evolution of the orthography errors occurrence of second and fourth grades students in their writing productions.

For this, we collected some narrative texts written by these students in a school in Aveiro. This texts were analysed according to the Moura's adaptation (2012) to the error typology which was proposal by Araújo, Mieiro e Martins (2007).

In this study, we also analysed the texts of seven children, identifying which kind of errors are more or less frequent in their writing and understand if the course progression of the second and fourth grades were made in an evolutionary way. In other words, if the orthography errors had been reducing while their academic careers move forward.

The children selection was made from a table which was given by the holder teacher where the pupils are identified for their school success or failure in general and, in this way, we can analyse students with different reading and writing performances.

The results reveal that the students with good performances also present the same errors as the students with a weak performance. Although, they reveal significant differences in the frequency's point of view.

Índice Geral

Índice de gráficos	ix
Índice de quadros	x
Índice de tabelas	xi
 Introdução.....	 1
Capítulo 1 – Enquadramento teórico.....	3
1. A importância da produção de textos no início da escolaridade	4
2. O conceito de texto.....	8
2.1. Texto Narrativo.....	11
3. A ortografia	12
3.1. Competência Ortográfica.....	16
3.2. Considerações sobre as dificuldades da ortografia portuguesa.....	18
4. O erro ortográfico.....	22
4.1. Categorização dos erros ortográficos.....	24
4.2. Causas/origens dos erros ortográficos.....	29
4.3. Didática da ortografia.....	30
4.4. Estratégias didáticas para o tratamento do erro ortográfico	33
 Capítulo 2 – Opções metodológicas do estudo	 37
1. Metodologia de investigação	38
2. Objetivos e Questões de Investigação.....	40
3. Sujeitos participantes do estudo	42
4. Definição do corpus	43
4.1. Recolha do dados do corpus	43
5. Procedimento de análise do corpus	44
 Capítulo 3 – Apresentação e discussão de resultados.....	 46
 Capítulo 4 – Considerações finais.....	 68
Referências bibliográficas	72
Anexos	76
Anexo I - Transcrição dos textos narrativos do aluno A1	77

Anexo II - Transcrição dos textos narrativos do aluno A2	83
Anexo III - Transcrição dos textos narrativos do aluno A3	89
Anexo IV - Transcrição dos textos narrativos do aluno A4.....	93
Anexo V - Transcrição dos textos narrativos do aluno A5.....	98
Anexo VI - Transcrição dos textos narrativos do aluno A6.....	103
Anexo VII - Transcrição dos textos narrativos do aluno A7	107

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Percentagem de cada tipo de erro em todos os textos narrativos	49
Gráfico 2 – Média de erros realizados por cada grupo nos textos narrativos	51
Gráfico 3 - Média de erros ortográficos produzidos nos textos narrativos do aluno A1	54
Gráfico 4 - Média de erros ortográficos produzidos nos textos narrativos do aluno A2	56
Gráfico 5 - Média de erros ortográficos produzidos nos textos narrativos do aluno A3	57
Gráfico 6 - Média de erros ortográficos produzidos nos textos narrativos do aluno A4	58
Gráfico 7 - Média de erros ortográficos produzidos nos textos narrativos do aluno A5	59
Gráfico 8 - Média de erros ortográficos produzidos nos textos narrativos do aluno A6	61
Gráfico 9 - Média de erros ortográficos produzidos nos textos narrativos do aluno A7	62
Gráfico 10 - Média de erros ortográficos por ano de escolaridade do grupo de alunos com bom desempenho escolar	63
Gráfico 11 - Média de erros ortográficos por ano de escolaridade do grupo de alunos com fraco desempenho escolar	63

Índice de quadros

Quadro 1 - Média de palavras por texto narrativo dos alunos com bom desempenho escolar	47
Quadro 2 - Média de palavras por texto narrativo dos alunos com fraco desempenho escolar	47

Índice de tabelas

Tabela 1 - Grafemas com duas ou mais realizações fonéticas	18
Tabela 2 - Segmentos fônicos a que corresponde mais do que um grafema.....	19
Tabela 3 - Rôle du maître face à l'erreur	23
Tabela 4 - Adaptação de Moura (2012) à Tipologia de erro proposta por Araújo, Mieiro e Martins (2007)	28
Tabela 5 - Amostra da investigação	42
Tabela 6 - Título e número de textos narrativos por ano de escolaridade	43
Tabela 7 - Exemplos da categorização feita, tendo em conta a Tipologia de erro proposta por Araújo, Mieiro e Martins (2007) e a adaptação de Moura (2012)	45

Introdução

Numa sociedade contemporânea, saber ler e escrever é fundamental e está bem patente a ideia de que para que um indivíduo possa assumir um papel de destaque, é preciso saber comunicar oralmente e, principalmente, escrever bem. Por isso, ao longo deste trabalho, saliento a importância do contacto da criança com a leitura e a escrita desde muito cedo, antes mesmo da entrada para a escola, pois desde pequena é fundamental que a criança reconheça a importância dos escritos.

A evolução das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) veio maximizar ainda mais esta importância, alargando o leque de possibilidades de escrita e colocando exigências a quem escreve, em diferentes contextos e com diferentes finalidades (Pereira, 2013).

Além disso, a expressão escrita tem um papel decisivo na formação dos alunos, uma vez que é um dos principais recursos que o professor usa para avaliar o aluno. Essa avaliação passa, essencialmente, pelas produções escritas dos alunos, quer nas aulas de português, quer nas aulas das outras disciplinas que integram o currículo. No entanto, na maioria das vezes, os professores fazem vários comentários depreciativos e pouco construtivos em relação às produções dos alunos. Nesta perspetiva, a ortografia é, muitas vezes, vista como a parte dominante do texto produzido e a face mais visível da produção escrita. Contudo, tanto a produção em geral como a ortografia em particular são obstáculos complexos para as crianças e devem ser objeto de ensino sistemático. Em relação à ortografia e uma vez que a sua aprendizagem “requer uma aprendizagem reflexiva acerca da linguagem oral e acerca da linguagem escrita e sobre as relações que podem ser estabelecidas entre ambas” (Martins & Niza, 1998), o professor deve levar os alunos a refletir sobre as peculiaridades que ela apresenta, planeando atividades de sala de aula com base no que o aluno já sabe e no que ainda precisa saber.

Neste âmbito, este estudo incide sobre a problemática dos erros ortográficos na produção de textos narrativos nos primeiros anos de escolaridade e insere-se

no projeto “Desenvolvimento da escrita em diferentes níveis e em diferentes géneros” do grupo Protextos¹.

A estrutura da dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos, sendo o primeiro o enquadramento teórico, no qual sustento a temática em estudo, através da literatura selecionada para o efeito.

Neste sentido, no primeiro capítulo, começo por abordar a importância da produção de textos no início da escolaridade. Seguidamente, direciono a atenção para o conceito de texto, focando-me concretamente no texto narrativo, uma vez que será objeto de análise. Posteriormente, o foco será a ortografia, a competência ortográfica e algumas considerações sobre as dificuldades da ortografia portuguesa, a partir das quais é possível verificar a complexidade da aquisição da competência ortográfica. De seguida, é atribuído um lugar de destaque ao erro ortográfico, sendo apresentadas variadas tipologias do erro ortográfico e elencadas as diferentes causas que poderão estar na origem de tal erro. Por fim, abordo de forma breve a didática da ortografia e apresento um conjunto de estratégias didáticas para o tratamento do erro ortográfico.

No segundo capítulo, apresento as opções metodológicas, os objetivos e questões de investigação e os sujeitos participantes deste estudo, bem como a definição e recolha do corpus e o procedimento da sua análise.

No terceiro capítulo, exponho os resultados da leitura dos dados e realizo alguma interpretação para estes.

Finalmente, no quarto capítulo, apresento as considerações finais do presente estudo.

¹ O grupo Protextos nasceu em 2005 na Universidade de Aveiro e reúne professores-investigadores de vários níveis de ensino (Básico, Secundário e Superior) e é coordenado pela Professora Luísa Álvares Pereira. Está inscrito no campo da Didática da Escrita e propõe-se não só produzir conhecimento neste campo científico como também atuar em sala de aula, numa dinâmica interventiva de investigação-ação.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

Neste primeiro capítulo, em que a escrita e a ortografia são as temáticas centrais, será abordada a importância da produção de textos no início da escolaridade, contrariando um pouco o que são as práticas mais comuns, mas indo ao encontro de investigações recentes que validam a relevância de um trabalho didático também a este nível. Nesta sequência, considero pertinente focar a minha reflexão no conceito de texto, mais concretamente no texto narrativo.

De seguida, tendo em conta a temática do meu estudo, o foco será a ortografia e a competência ortográfica. Após algumas considerações sobre as dificuldades da ortografia portuguesa é atribuído um lugar de destaque ao erro ortográfico, apresentando variadas tipologias do erro ortográfico, por um lado e, por outro, diferentes causas que podem estar na origem de tal erro. Por fim, abordo, ainda que de forma breve, a didática da ortografia e apresento um conjunto de estratégias didáticas para o tratamento do erro ortográfico.

1. A importância da produção de textos no início da escolaridade

Segundo vários autores (Halliday, 1989; Schneuwly, 1992; Tolchinsky, 1993) para se saber ler e escrever é preciso adquirir um duplo conhecimento sobre a língua escrita:

1. O código ou sistema de escrita alfabética;
2. O aspeto textual como conjunto dos diferentes usos da escrita, ou seja, os géneros textuais.

Assim, existem diversas abordagens didáticas que, na sua essência, se podem resumir a duas. Por um lado, a que considera o código como condição prévia para que as crianças possam aceder ao aspeto textual: ensina-se primeiro o sistema de escrita e só depois se passa à produção de textos narrativos, descritivos, argumentativos, etc. Por outro, a que considera que o código e o texto são dois tipos de conhecimentos que se vão desenvolvendo em paralelo.

Deste modo, defende-se que desde os primeiros anos de escolaridade, os conteúdos dos programas devem contemplar não só o sistema de escrita, mas também a linguagem escrita num sentido mais amplo, ou seja, trata-se de fazer entrar a criança desde o princípio no mundo dos textos, tanto no aspeto recetivo como no produtivo. Trata-se, assim, de ter em conta os saberes já construídos pelas crianças no que diz respeito à elaboração de textos. Na realidade, sabe-se, hoje, que as crianças possuem conhecimentos sobre alguns aspetos textuais antes mesmo de reconhecerem o sistema de escrita alfabético, pois os conhecimentos sobre os textos são suscetíveis de ser adquiridos antes, durante e depois da aprendizagem do código.

Com efeito, na nossa sociedade, as crianças entram em contacto com os textos escritos desde muito pequenas, pois, tal como sublinha Freinet (1984) e Paulina Ribera (2013), as crianças estão familiarizadas com a linguagem escrita antes de as ensinarem formalmente a ler e a escrever na escola.

Por sua vez, Goodman (1992), referindo-se às “raízes da alfabetização”, explica que é impossível considerar o desenvolvimento na criança sem entender o significado da alfabetização na cultura. Para ela, numa sociedade orientada para o impresso, como é a nossa, cujos membros, independentemente do nível socioeconómico, usam a leitura e a escrita no seu quotidiano de diversas maneiras,

as crianças estão continuamente em contacto com os textos escritos que encontram (rótulos de produtos para a casa e de alimentação, brinquedos, pósteres na rua, sinais em restaurantes e em centros comerciais, etc.).

Assim, neste ambiente rico em materiais impressos, é natural que as crianças comecem a compreender as funções particulares que a leitura e a escrita têm no seu grupo social e, ao mesmo tempo, tomem consciência de que a linguagem escrita apresenta formas diferentes consoante a função pretendida.

Sendo assim, é importante que a escola em vez de cortar a relação que a criança tem com o mundo da linguagem escrita lhe dê continuidade e a desenvolva. Convém, portanto, que os diferentes géneros de textos escritos tenham presença assídua na sala de aula desde os primeiros anos de escolaridade e com a máxima diversidade possível, sem prejuízo da necessária e sistemática presença dos textos literários.

Deste modo, poderemos dizer, em síntese, que a aproximação das crianças aos textos nos primeiros anos de escolaridade:

- i) liga as aprendizagens que elas adquiriram antes de ir para a escola e em paralelo com ela;
- ii) correspondem aos usos e necessidades sociais e comunicativas;
- iii) permitem que as aprendizagens tenham sentido e significado.

A possibilidade de os alunos começarem a produzir textos desde muito cedo permite o desenvolvimento de capacidades expressivas e linguísticas e possibilita mesmo o acesso ao sistema de escrita. Para as crianças é imprescindível partir de situações e necessidades comunicativas que deem sentido à tarefa, assim como a intervenção do docente como mediador e suporte da zona de desenvolvimento proximal do aluno (Bruner, 1996).

Deste modo, o que está em causa é conseguir que, desde o início da escolaridade, a aula seja um espaço alfabetizado em que haja a presença de textos escritos, tal como ocorre nos diversos âmbitos da vida social, um espaço diversificado em que se encontram os géneros habituais da vida das crianças.

Neste contexto, o professor lê e escreve para os alunos sempre que seja adequado para o funcionamento da atividade da aula, se as crianças não sabem fazê-lo, o professor fá-lo-á por elas. Desta forma, experimentam o uso da leitura e

da escrita, já que dispõem de frequentes ocasiões para observar como o docente escreve, para que servem os diferentes gêneros, em que formato se apresentam, quais são as características da linguagem escrita, etc. Este tipo de tarefas é de maior interesse para aqueles alunos que, no âmbito familiar, não têm demasiadas ocasiões de observar a utilização da leitura e da escrita.

Tal como já se sabe, a leitura dos livros em que as crianças participam constitui um meio excelente para a introdução no mundo do escrito. Os benefícios são múltiplos, desde logo o desenvolvimento do vocabulário, da comunicação e de outras habilidades de alfabetização (Bruner, 1996) bem como a aprendizagem sobre a organização dos textos escritos (Wells, 1988; Garton y Pratt, 1991), sobre as características da linguagem escrita e a diferença da linguagem do quotidiano (Blanche Benveniste, 1982). Além do mais, as crianças desenvolvem a capacidade para compreender o mundo simbólico ausente e são despertadas para o interesse pelos livros, em geral, e pela cultura, em particular.

Wells (1988), comprovou que as experiências de ouvir uma história constituem uma melhor preparação para as aprendizagens da literacia na escola, correlacionando-se positivamente com a aprendizagem da leitura e da escrita e, antes de mais, com a compreensão leitora. O adulto, lendo e questionando os textos, faz de mediador e contribui para desenvolver as capacidades discursivas da criança.

O ditado ao adulto (David, 1991) por exemplo é um instrumento que permite aos alunos produzir textos escritos embora não conheçam suficientemente o código de escrita. Os alunos pensam, discutem e elaboram em voz alta um texto que ditam ao professor, sendo que é este que o realiza graficamente (David, 1991). Graças a este processo, as crianças podem produzir textos extensos, textos amplos, tal como afirma Ribera (2013) sem sobrecarregar cognitivamente as crianças.

Os alunos aprenderão, progressivamente, a compreender e a produzir textos escritos de forma diversificada (contos, explicações, relatos, instruções, cartas, etc.) no contexto em que se interrelacionam a leitura, a escrita e a comunicação oral. No entanto, o desenvolvimento progressivo da atividade textual exige a consideração de práticas comunicativas e culturais do uso dos textos e, nestas, o aluno não aprende a partir de um programa predeterminado que vá do simples ao complexo, mas sim num processo de construção que se encontra imerso em

situações complexas de comunicação (Dolz, Gagnon & Toulou, 2008; Pereira, 2008; Pereira & Cardoso, 2013).

Sublinhada a importância da produção de textos desde o início da escolaridade, julgo pertinente refletir, em seguida, sobre o conceito de texto. Claro que, no âmbito deste trabalho, não caberá fazer uma exploração exaustiva deste conceito, antes apresentar algumas das suas dimensões constitutivas.

2. O conceito de texto

No âmbito da linguística, as designações de texto, pela sua complexidade, são muitas e variadas, não existindo consenso em torno de uma só definição.

Entre investigadores de língua francesa, as designações de texto são usadas para referir conceitos operatórios definidos em função da área em que os autores se situam e dos modelos teóricos que preconizam.

Um dos principais teorizadores da Linguística textual, Jean Michel Adam (1992), define texto como sendo um produto verbal, cuja análise se foca, essencialmente, nas suas propriedades organizacionais como, por exemplo, a ordenação de ideias ou a configuração formal e não tanto na especificidade da situação que conduziu à sua enunciação.

De uma outra perspetiva, Bernárdez (1982, p.83) indica que um texto “é a unidade linguística comunicativa fundamental, produto da atividade verbal humana, que possui sempre carácter social; está caracterizado pela sua unidade semântica e comunicativa, assim como pela sua coerência profunda e superficial, devido à intenção (comunicativa) do falante em criar um texto íntegro, e à sua estruturação mediante dois conjuntos de regras: as próprias do nível textual e as do sistema da língua”.

Costa Val (1999, p.113) refere que “falando apenas de texto verbal, pode-se definir texto, hoje, como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho que possa fazer sentido numa situação de comunicação, isto é, numa situação de interlocução”

À luz das perspetivas anteriormente expostas um texto é qualquer produto verbal, seja ele manifestado na escrita ou na oralidade.

Segundo Silva (2012, p.18-19) as propriedades mais relevantes do conceito de texto são as seguintes:

- um texto é um produto verbal;
- cada texto constitui “um todo com sentido”;
- um texto emerge de uma situação de enunciação única, com coordenadas pessoais, temporais e espaciais, e essa situação condiciona as propriedades que o texto evidencia;

- cada texto concretiza um ou mais atos de fala, com que o locutor pretende atingir uma determinada finalidade;
- os textos podem ser manifestados na oralidade ou na escrita;
- um texto possui uma extensão indeterminada;
- cada texto pode ter um único locutor ou mais do que um.

Um texto é, então, um objeto linguístico de dimensão e estruturação indeterminadas. Para um texto ser bem interpretado e bem construído é necessário que ele apresente os seguintes requisitos: adequação, coerência e coesão.

Segundo Pereira (2009), a adequação consiste no uso do registo adequado à situação comunicativa. Ou seja, existem várias formas que podem ser utilizadas para exprimir a mesma ideia, sendo necessário adequar o registo linguístico à situação comunicativa. Já a coerência refere-se ao resultado da organização adequada das ideias. Por último, a coesão é entendida como o resultado da união correta entre as diferentes frases que integram o texto, através do uso dos elementos gramaticais e lexicais adequados.

Pereira (2009, p.3) refere que a unidade de um texto só é possível se tiver os seguintes aspetos:

1. O **referente comum** deve ser mantido em todas as frases que compõe um texto. Este constitui o tema do texto e está presente em toda a sua extensão. Para que não existam palavras repetidas a referir a mesma realidade, devem ser utilizados sinónimos, paráfrases, pronomes e/ou elipses. É importante, também, que em toda a sua extensão não se perca o referente, ou seja, não haja a passagem de um tema para o outro sem que se indique explicitamente a relação entre eles. O referente comum é essencial para que haja uma boa interpretação.
2. A ligação entre as proposições requer ainda uma **ordenação temporal**, a qual se estabelece através da utilização dos tempos verbais e modos verbais, de advérbios de tempo e de uma seleção lexical ordenada.
3. A **identidade de mundos**, ou seja, não se pode passar do plano real ao plano imaginário sem que determinados elementos lexicais e gramaticais o tenham deixado claro.

Os textos respeitam uma estrutura que, por poder apresentar várias composições, se enquadram numa determinada categoria. As frases encadeadas e interligadas, constituem sequências que contribuem para a estrutura composicional de um texto. Cada sequência é então um conjunto de frases articuladas. Adam (1992) configura assim um conjunto fechado que integra cinco tipos de sequências: narrativa; descritiva; argumentativa; explicativa (ou expositiva); e dialogal. Neste estudo, concretamente, abordarei com mais detalhe a sequência narrativa, já que os textos em causa no meu objeto de análise são de ordem narrativa.

2.1. Texto Narrativo

A narrativa engloba os textos literários, ou seja, textos ficcionais em que são apresentadas histórias nas quais uma ou mais personagens protagonizam um conjunto de eventos e que integram, frequentemente, uma avaliação final (explícita e implícita).

Segundo Werlich (1976), os textos narrativos estão associados ao processo cognitivo de percepção dos acontecimentos no tempo. Os textos que se inserem neste tipo incluem eventos protagonizados por uma entidade (ou mais do que uma) e que se desenrolam num dado período de tempo.

A sequência narrativa envolve, segundo Adam (1992) as seguintes etapas:

- a) A **Situação inicial** que se localiza textualmente no princípio da narrativa. Nela são expostas as circunstâncias em que se vai desenrolar a intriga e são apresentados os protagonistas, o tempo e os espaços (físico, social, cultura, etc.) em que decorre a ação.
- b) A **Complicação** é composta pelo conjunto de eventualidades que altera o equilíbrio e a imobilidade próprias da situação inicial.
- c) As **Reações** são desencadeadas devido às eventualidades referidas na complicação e constituem o nó da ação representada na sequência narrativa.
- d) As eventualidades integradas nas reações desenrolam-se até à fase da **Resolução**. Nesta fase surgem acontecimentos que levam a uma redução da tensão.
- e) A **Situação final** é desencadeada pela resolução. Esta assinala o fim da narrativa e enquadra o(s) protagonista(s) num novo contexto, revelando, explícita ou implicitamente, de que maneira foram afetados e modificados.

Se comparadas as situações iniciais e finais, elas evidenciam as alterações a que a realidade narrada foi sujeita ao longo da intriga exposta na sequência narrativa.

Após esta breve apresentação das etapas da sequência narrativa mobilizadas na produção de histórias, abordarei, em seguida, a questão da ortografia, questão central deste estudo, como já tive oportunidade de afirmar.

3. A ortografia

Quando se fala de ortografia é importante, antes de mais, tentar saber de que falamos, procurando, assim elucidar o que este termo designa.

De acordo com o ortografista Duarte Nunes de Leão (1983, p.49), a “ortografia é a ciência de bem escrever qualquer linguagem: porque por ela sabemos com que letras se hão-de escrever as palavras”. Dito de outro modo e evocando as palavras de Alves (1994, p.1, citado por Fernandes 2008, p.66), a ortografia “é o estudo da figuração exacta dos sons, ou da escrita correta das palavras [e cuja] diferença entre a pronuncia e a grafia, entre a língua falada (...) e a língua escrita (...) provoca dificuldades graves aos que escrevem”.

Tendo em conta estas diferentes definições, podemos assumir que é a maneira correta de escrever bem as palavras, sendo necessário, de acordo com Carvalho (1986 p.72), que “exista um conjunto de regras que comandem as equivalências a observar entre as palavras orais e as palavras escritas e que sejam aceites pelos membros da comunidade”.

Assim sendo, decorre daqui a constatação de duas evidências - a de que a ortografia pressupõe a mobilização de um conjunto de normas institucionalizadas oficialmente e reconhecidas pela sociedade e cuja aplicação prática implica uma atividade de produção de escrita, resultante da utilização de mecanismos de natureza mental e também motora.

Ainda que pareça linear a ideia de que toda a convenção ortográfica deve obedecer a uma norma, esta questão não tem sido assim tão simples, nomeadamente no que diz respeito ao contexto português. De facto, ao longo do tempo poder-se-á dizer que têm existido várias normas que são fruto da própria evolução histórica e da natureza evolutiva e mutável que caracterizam qualquer língua viva. Neste trabalho, não é minha pretensão, dar conta de forma exaustiva, da história da ortografia portuguesa, mas apenas referir alguns marcos importantes que a contextualizam.

Até ao século XV predominou essencialmente uma abordagem fonética da língua que consistia numa abordagem fonética dos sons da fala. Ou seja, havia uma forte tendência para ortografar as palavras tal como eram pronunciadas.

Posteriormente, com o advento do Renascimento e respetivo interesse pela cultura clássica, o Latim, em particular, passou a ter interesse renovado, o que originou uma certa influência desta língua na língua portuguesa. Simultaneamente a esta situação, começaram a surgir as primeiras gramáticas do português. Com o aparecimento destas gramáticas das línguas surgiu uma preocupação com o estabelecimento de uma norma, de um critério de uniformização tendo em vista alcançar um certo carácter científico e rigoroso da língua.

No ano de 1911 fixa-se, em Portugal, a primeira grande reforma ortográfica protagonizada por Gonçalves Viana. Esta veio ao encontro do movimento que pretendia uniformizar a escrita e criar, portanto, uma ortografia, ao mesmo tempo que procurava uma simplificação em relação a muitas formas gráficas que mantinham uma relação estreita com a etimologia. Tornada obrigatória na escola, esta reforma da ortografia, a primeira oficial em Portugal, modificou por completo o aspeto da língua escrita, aproximando-a da que atualmente utilizamos.

Idealizado desde 1990, o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, como hoje designamos, entrou apenas em vigor no nosso país em 2009. Desde então, muitos foram os avanços e recuos e muitos são os que ainda hoje se recusam a usá-lo. Devido à relação de proximidade que a ortografia cria com o escritor/leitor, é inevitável que surjam tanto apoiantes como opositores. Contudo, sendo a Língua Portuguesa uma língua viva, torna-se inevitável que esta se adapte às negociações feitas ao longo da história e aos mais diversos contextos sociais, políticos, económicos...

A norma ortográfica consiste, pois, num conjunto de convenções que fixa as formas sob as quais as palavras devem ser grafadas e inclui tanto regularidades como irregularidades. As convenções estabelecidas são avaliadas taxativamente: a grafia de uma palavra ou está certa ou errada, não se julgando a sua qualidade em termos de “aproximação” ao esperado (Morais, 1998; Silva, 2004).

A fixação de formas escritas únicas, operadas pela ortografia, não se limita à dimensão sonora ou fonológica. De acordo com Moraes (2002), além de *cristalizar* (na escrita) o que varia na modalidade oral, a norma ortográfica permite que as palavras com significados vinculados, mas com variações na pronuncia de certos segmentos, permaneçam *irmanados*.

Do ponto de vista histórico, uma língua com notação alfabética, só depois de algum tempo passa a ter uma norma ortográfica, a partir da qual se estabelece um acordo social sobre as formas únicas autorizadas para escrever as palavras.

À semelhança deste processo, também no processo de aquisição da escrita ocorre algo semelhante: primeiro os aprendizes dominam as restrições ou propriedades do sistema de escrita alfabética e, só depois e aos poucos, vão interiorizando a norma ortográfica.

Por tratar-se de um objeto de conhecimento de tipo normativo, convencional, prescritivo, defende-se que cabe à escola ensiná-lo sistematicamente, em lugar de deixar o aluno entregue à sua própria sorte e permitir que, com o tempo, venha a descobri-lo ou a aprendê-lo sozinho.

Assim, é essencial que o professor planeie o ensino de modo a ajudar os alunos a escrever, progressivamente, com menos erros. Para isso é necessário compreender como funciona a ortografia do português.

Um primeiro dado a considerar é que a norma ortográfica da nossa língua contém regularidades assim como irregularidades. As regularidades podem e devem ser refletidas e compreendidas, já as irregularidades têm que se memorizar. Contudo, o ensino das normas ortográficas não precisa e não se pode restringir ao ato de memorização, pois é possível criar situações que levem os alunos a refletir sobre a escrita das palavras.

Como defende Moraes (2002, p.37), “aprender a ortografia não é um processo passivo, não é um simples “armazenamento” de formas corretas na memória”. Embora, a norma ortográfica seja uma convenção social o indivíduo assimila-a ao longo da sua aprendizagem. Assim, é preciso entender que, para o aprendiz iniciante, muito do que estará a escrever será pura novidade e, portanto, cometerá erros, inevitavelmente.

Acredita-se que no caso da norma ortográfica, para se realizar um ensino eficaz, é preciso levar os alunos a refletir sobre as peculiaridades que ela apresenta, planeando as atividades de sala de aula com base no que o aluno já sabe e no que ainda precisa saber. Como propõe Ausubel (1979), um ponto de partida fundamental para promovermos uma aprendizagem significativa é “saber o que o aluno já sabe e identificar o que precisa aprender”, a fim de formularmos

desafios ajustados à sua capacidade de reflexão. Assim, para sondar ou diagnosticar o que os alunos já sabem sobre a ortografia, é preciso não só constatar o que erram e acertam, mas mapear e registrar os seus progressos de forma periódica. Para isso, os textos escritos pelos alunos são a melhor fonte de informação, pois espelham os seus progressos na apropriação da norma ortográfica. Outros instrumentos que podem ser utilizados como diagnóstico são os exercícios propostos pelo manual e os que o professor propõe, por exemplo o ditado. No texto a ditar, o professor pode optar por incluir palavras que suscitem dúvidas nos seus alunos e observar o desempenho da turma perante as dificuldades. O emprego periódico deste instrumento permite ter um dado explícito sobre os avanços realizados pelos alunos.

Após esta breve introdução sobre a norma ortográfica e a sua história, penso agora ser relevante refletir sobre a competência ortográfica.

3.1. Competência Ortográfica

Morales Ardaya (2008) considera que escrever uma língua com correção implica cinco aspetos diferentes:

- 1) o uso das letras ou grafemas;
- 2) o uso de sinais auxiliares (marcas de acentuação e diacríticos);
- 3) a adequada silabação dos vocábulos;
- 4) a adequada separação das palavras no texto, por meio de espaços em branco;
- 5) o uso de sinais de pontuação.

Uma vez que a ortografia compreende várias dimensões, a competência ortográfica pode ser dividida em várias subcompetências:

- 1) competência ortografémica ou ortografemática (domínio das normas que regem o uso dos grafemas ou letras, o qual inclui o emprego adequado das maiúsculas);
- 2) competência ortotónica: domínio das normas que regem o uso dos acentos gráficos;
- 3) competência ortossilábica: domínio das normas de silabação dos vocábulos, para os dividir no final de uma linha ou para aplicar as regras de acentuação gráfica (*idem*, 2008).

De acordo com Luís Barbeiro (2007, p. 19), o processo de escrita necessita de competências que “asseguram a materialização da linguagem sob forma gráfica (competências grafomotoras, na escrita manual) e competências que asseguram a codificação apropriada das unidades linguísticas na sua forma escrita (competências ortográficas)”.

Assim, as competências gráficas apresentam os aspetos mais diretamente relacionados com o aspeto visual e a materialização do ato de escrever. Na fase inicial da escolaridade o aprendente necessita de adquirir competências relacionadas com:

- 1) a ocupação do espaço na página, onde se incluem os aspetos relacionados:
 - a) com as margens;
 - b) com o espaço que separa umas palavras das outras;

c) com as linhas que devem apresentar uma distância regular e progredir horizontalmente, isto é, da esquerda para a direita e verticalmente, de cima para baixo;

d) com as relações de tamanho entre as letras (as vogais a, e, i, o, u, e as consoantes c, m, n, r, s, v, w, x, ocupam a zona média de escrita; as letras altas b, d, h, k, l, t, ocupam a zona média de escrita, prolongando-se na zona alta; as letras baixas p, g, j, q, y, z, ocupam a zona média e prolongam-se na parte baixa; a letra f distribui-se pelas três zonas);

2) a obtenção de um traço regular;

3) a forma caligráfica das letras;

4) o domínio progressivo do movimento contínuo da escrita (*idem*, 2007).

Segundo este autor, além destas competências gráficas estão também presentes as competências ortográficas que dizem respeito à representação gráfica das unidades da linguagem oral. Deste modo, a competência ortográfica consiste (*idem*, p. 33):

“na capacidade do sujeito escrever as palavras, de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que pertence. Essas normas seguem como princípio de base o princípio alfabético, ou seja, a unidade tomada como base para a representação escrita é o fonema. Todavia, tal princípio é actualizado ou levado à prática tendo em conta, designadamente, factores e regras contextuais, morfológicos e etimológicos.”

Portanto, conclui-se destas palavras, que a competência ortográfica é uma competência necessária e que para se adquirir implica um conjunto complexo de processos cognitivos.

Seguidamente, apresento algumas considerações sobre as dificuldades da ortografia portuguesa, a partir das quais é possível verificar a complexidade da aquisição da competência ortográfica.

3.2. Considerações sobre as dificuldades da ortografia portuguesa

Um determinado sistema linguístico é considerado mais opaco ou mais transparente, mediante a existência de uma menor ou maior correspondência grafia-som, respetivamente. Portanto, quanto mais transparente ou regular for um sistema linguístico, mais facilmente será atingida a sua mestria ortográfica.

Como a língua portuguesa apresenta uma correspondência fonema/grafema irregular, já que um fonema pode ser representado por vários grafemas e vice-versa, um grafema pode não representar fonema nenhum (grafema mudo, como em hoje), dois grafemas podem representar um só fonema (dígrafos, como em chá) ou um só grafema pode representar dois fonemas (dífonos, como em axila), vários autores consideram que a ortografia do português é portadora de um nível médio de complexidade face a outras línguas ocidentais.

Ora, apesar de a língua portuguesa conter um sistema ortográfico que possa ser considerado dos mais opacos, pois apresenta relações não biunívocas entre os sons e os grafemas que os representam, a verdade é que o Português não deixa de ter uma certa complexidade. Na verdade, existem situações em que a mesma grafia pode representar mais do que um som e outras situações em que o mesmo som pode ser representado por mais do que um grafema. Vejamos alguns exemplos:

Tabela 1 - Grafemas com duas ou mais realizações fonéticas

Grafemas com duas ou mais realizações fonéticas:		
“c”	→ [k]	cada, coração, cume (antes de a, o, u)
	→ [s]	cedo, cidade (antes de e, i)
“z”	→ [z]	zebra (início de palavra) azar (entre V)
	→ [ʒ]	vez (fim de palavra)
“s”	→ [s]	sino (início de palavra)
		pensar (início de sílaba, depois de n, que nasaliza a V anterior)
	→ [z]	casa (entre V)
		trânsito (início de sílaba, depois de n, que nasaliza a V anterior)
	→ [ʃ]	botas (fim de palavra)
		costa (fim de sílaba, antes de Cons. não vozeada)
	→ [ʒ]	asneira (fim de sílaba, antes de Cons. não vozeada)

	→ [j]	x aile (início de palavra) en x ame (depois de n , que nasaliza a V anterior) li x o (entre V) ex x pectativa (fim de sílaba, a seguir a e e no início da palavra)
“x”	→ [z]	ex x ame (entre V)
	→ [s]	pró x imo (entre V)
	→ [ks]	ó x ido (entre V) ón x i (fim de palavra)

(Luís Barbeiro, 2007)

Tabela 2 - Segmentos fónicos a que corresponde mais do que um grafema

Segmentos fónicos a que corresponde mais do que um grafema:		
[z]	→ “z”	z ero (início de palavra) az ar (entre V)
	→ “s”	as a (entre V)
	→ “x”	ex a me (entre V)
[j]	→ “x”	x arope (início de palavra) co x a (entre V) en x ada (depois de n , que nasaliza a V anterior)
	→ “ch”	ch ama (início de palavra) ach ar (entre V)
	→ “s”	pés, costa (fim de palavra ou de sílaba)
	→ “z”	fel iz (fim de palavra)
	→ “s”	s ala, sono , sumo ; s emente, sino (início de palavra antes de <i>a</i> , <i>o</i> ou <i>u</i> e também antes de <i>e</i> ou <i>i</i>) ens i nar (depois de n , que nasaliza a V anterior)
[s]	→ “c”	c edo, c imo (início de palavra antes de <i>e</i> ou de <i>i</i>) ac e der, antec i par (entre V, antes de <i>e</i> ou de <i>i</i>) inc i tar, incen s o (antes de <i>e</i> ou de <i>i</i> , depois de n , que nasaliza a V anterior)
	→ “ss”	pass o (entre V)
	→ “ç”	pe ç a (entre V, antes de <i>a</i> , <i>o</i> , <i>u</i>) dan ç a (antes de <i>a</i> , <i>o</i> , <i>u</i> , depois de n , que nasaliza a V anterior)
	→ “x”	má x imo (entre V)
	→ “r”	ra t o (início de palavra) gen r o (depois de n , que nasaliza a V anterior) pal r ar (a seguir a / [ʎ])
[R]	→ “rr”	car r o (entre V)

(Luís Barbeiro, 2007)

Outros fatores de complexidade do português prendem-se com:

1) a presença de grafemas não realizados foneticamente, como é o caso do *h* que só se emprega como inicial quando a etimologia o exige, por exemplo, **hoje**, **haver**, **hélice** (Ribeiro, 2000) e como é o caso de *acto*, *tractor*, *baptismo* (Barbeiro, 2007). Como, nestes casos, não é possível recorrer a uma regra, a ortografia específica da palavra terá que ser aprendida e memorizada (Barbeiro, 2006).

2) a utilização dos diacríticos (cedilha, acentos graves, agudos, circunflexos, til) como complementos das letras na formação dos grafemas.

3) a utilização do acento gráfico pode indicar o timbre da vogal, o que permite “estabelecer distinções morfológicas dentro de um paradigma flexional (*pôde/pode; cantámos/cantamos*, por exemplo) ou distinções lexicais (*pára/para; sóis/sois*)” (Barbeiro, 2007, p. 72). É importante que a acentuação gráfica seja objeto de análise de atenção específica no 1.º Ciclo, pois este constitui o momento para construir os alicerces que permitam o domínio desta vertente da ortografia.

4) fatores contextuais, ou seja, relativos à combinação com outros sons. Como exemplos, podemos ter: o som [k] representado por <qu>, quando a seguir se encontram duas vogais <e> ou <i> (exs.: quero, equipa, etc); a representação do som [g] por <gu>, quando a seguir se encontram as vogais <e> ou <i> (exs.: guerra, guitarra, etc); o som [R] representado por [rr], entre duas vogais (ex.: erro; carro); antes de <p> e a nasalidade da vogal é sempre representada por <m> (Barbeiro, 2007b).

5) a posição acentual dos grafemas: “<i> e <u> leem-se sempre [i] e [u], respetivamente, em posição tónica; <o> assume os valores [ɔ] e [o] em posição tónica, podendo ser lido com o valor de [u] em posição átona; em posição tónica, o grafema <o> não representa o som [u]” (Barbeiro, 2007, p.72).

6) as diferentes possibilidades de representação dos sons podem depender também de informações de natureza morfológica: por exemplo, as formas verbais com o pronome *se* (*compra-se, lê-se*) escrevem-se com hífen e devido à semelhança da pronúncia são facilmente confundidas com as formas do pretérito imperfeito do conjuntivo (*comprasse, lesse*) (Barbeiro, 2006); no caso do morfema verbal [muʃ], representado por <mos> o aluno deve consolidar esta forma como correspondente à 1.ª pessoa do plural; na aprendizagem das formas terminadas em <am> e <ão> deve fixar que as primeiras pertencem a uma sílaba átona, as segundas a uma sílaba tónica e, para além disso, correspondem a tempos verbais diferentes. A terminação <am> corresponde ao pretérito perfeito do indicativo (*falaram, jogaram*) e <ão> ao futuro do indicativo (*falarão, jogarão*) (Barbeiro, 2007).

É de salientar que com os exemplos apresentados pretendo apenas mostrar a riqueza de que se reveste a língua portuguesa e de que forma esta pode apresentar alguns entraves na sua aprendizagem. Pode-se concluir que a língua portuguesa pelas suas irregularidades e especificidades a tornam uma língua com uma certa complexidade.

Para a apropriação da ortografia existem duas vias: a via fonológica e a via lexical. A via fonológica (ou indireta ou sublexical) corresponde à conversão dos fonemas em grafemas. As crianças recorrem a esta via quando já conhecem a forma fonológica de muitas palavras, mas desconhecem a sua forma ortográfica (por exemplo, escrevem “patu” em vez de “pato”. A via lexical (ou direta ou visual) recorre às representações ortográficas das palavras que já conhecemos e que foram armazenadas na nossa memória (por exemplo, para a palavra *casaco*, quem escreve deverá ter fixado que se escreve com -s- e não com -z-).

Segundo algumas investigações relativas à forma como a aprendizagem da ortografia da língua portuguesa tem ocorrido nos contextos educativos que têm por base o português como língua materna revela que os erros cometidos mais frequentemente pelos alunos são aqueles que modificam o aspeto fonético da palavra (Fernandes, 2008). Estes erros são decorrentes da influência da linguagem oral sobre a escrita e revelam que, quando os aprendentes não possuem o léxico ortográfico necessário, recorrem à estratégia fonológica. Contudo, o recurso à via fonológica nem sempre é fiável dadas as características ortográficas do português.

Assim, em sala de aula, torna-se necessário que o professor tenha consciência dos processos mentais a que o aluno recorre para tomar decisões quanto ao aspeto ortográfico a adotar e em que grau de compreensão dessa capacidade metalinguística o aluno se encontra, para que possa tomar ações necessárias de modo a que os alunos processem aprendizagens ortográficas significativas (Fernandes, 2008). É com esta preocupação que iniciarei o próximo tópico.

4. O erro ortográfico

O erro na expressão escrita, conhecido por erro ortográfico, é utilizado para designar as falhas na transcrição correta da grafia de uma palavra. No contexto de ensino-aprendizagem, existem duas perspectivas distintas relativamente ao erro ortográfico: “a que encara o erro como uma falha e que constitui objeto de censura com vista a desempenhos mais conformes com a norma ortográfica estabelecida, e a que encara o erro como objeto que permite o acesso à construção do conhecimento que a criança está a realizar, possibilitando o acompanhamento do desenvolvimento desse conhecimento” (Pinto, 1998, cit. por Barbeiro, 2007, p.103).

No processo de ensino-aprendizagem da ortografia, o erro na escrita de palavras permite compreender as representações que as crianças têm sobre a grafia, devendo ser encarado não como um défice de uma norma, mas como manifestação de um trabalho intelectual (Jaffré, 1990), capaz de levar as crianças a refletirem sobre as razões que estiveram na sua origem. Veloso (2003) considera que as produções escritas da criança revelam o conhecimento ainda não consolidado de todas as convenções ortográficas normativas da sua língua e proporcionam formas indiretas de caracterização do conhecimento fonológico das crianças. Essas produções revelam, por um lado, a assimilação de certos princípios básicos da escrita alfabética, por outro, o desconhecimento de aspetos ainda não ensinados/aprendidos da norma ortográfica. Neste sentido, o desempenho ortográfico dos alunos é uma constante preocupação entre os professores, pois continua a ser um critério de avaliação dos alunos.

Inúmeros autores destacam o interesse que o estudo dos erros ortográficos deve suscitar no professor, sugerindo que este os encare como instrumento de trabalho, fonte de informação, que poderá nortear a sua ação junto de cada aluno. São muitos os investigadores que consideram o erro como parte da aprendizagem e como fenómeno de integração de novos conhecimentos.

O. Veslin & J. Veslin (1992) sistematizam as posições que devem e não devem ser tomadas face ao erro da seguinte maneira:

Tabela 3 - Rôle du maître face à l'erreur

L'erreur	
Ce n'est pas	C'est plutôt
ce qui ne devrait pas être	un phénomène constitutif de l'apprentissage
une faute	un état de conceptions à travailler
un trou, un manque, une lacune, à combler	la manifestation d'une manière personnelle de se représenter les choses
une verrue à enlever, une incohérence	l'expression d'une cohérence (à transformer)
un mal relevant d'une remédiation unique	un problème pour la résolution duquel plusieurs hypothèses sont possibles
la mise en évidence de l'inefficacité de l'enseignant	un moyen de déterminer des <i>lieux</i> de travail
une chose que l'enseignant <i>corrige</i>	quelque chose que l'apprenant seul peut réellement <i>corriger</i>

(Odile & Jean Veslin, 1992, p. 58-59)

Além das posições que devem ser tomadas face ao erro, revela-se importante o professor saber avaliar as dificuldades que o nosso sistema ortográfico apresenta e ajudar os alunos a perceber melhor os problemas manifestados, desenvolvendo estratégias de ensino explícito da ortografia.

De seguida, apresento algumas categorias de erros propostas por diferentes autores.

4.1. Categorização dos erros ortográficos

Ao proceder a uma análise e categorização dos erros ortográficos, o docente tem um instrumento que lhe permite compreender com maior facilidade os tipos de erros mais frequentemente produzidos pelos alunos e assim identificar as causas subjacentes à sua origem. Por outro lado, facilita também a implementação de estratégias pedagógicas que lhe possibilitarão atuar na resolução do problema.

De facto, existem propostas diversificadas de categorização do erro ortográfico de diferentes autores. Não sendo possível explicitar todas, explicitarei apenas as que serviram de referência para o presente estudo.

Deste modo, Gomes (1987, p. 262) para tipificar as incorreções ortográficas, elege cinco “macrocategorias” ramificadas em “microcategorias”:

1. Erros que resultam da não correspondência som/letra:
 - 1.1. omissão ou adjunção;
 - 1.2. confusão;
 - 1.3 inversão;
2. Erros de morfossintaxe (incluindo os transfrásicos):
 - 2.1 a nível de morfemas;
 - 2.2 a nível de lexemas;
3. Erros de acentuação:
 - 3.1 omissão ou adjunção;
 - 3.2. confusão (de sinais);
 - 3.3 deslocação;
4. Erros de pontuação (e outros códigos);
5. Erros semântico-pragmáticos.

Por sua vez, Zorzi (1998) apresenta a seguinte tipologia composta por dez categorias:

- a) Alteração ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas;
- b) Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade;

- c) Omissões de letras;
- d) Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras;
- e) Alterações resultantes da confusão entre as terminações ‘am’ e ‘ão’;
- f) Generalização de regras;
- g) Alterações de escrita que envolvem a substituição gráfica de fonemas surdos e sonoros;
- h) Aumento ou acréscimo de letras;
- i) Letras parecidas;
- j) Inversão de letras no interior das sílabas de uma palavra.

Das categorias apresentadas é importante clarificar o seu significado. Desta forma, atribui-se a designação de “representações múltiplas”, aos erros que decorrem por não haver formas fixas ou únicas de representação gráfica de certos sons, como pode ser ilustrado pela escrita da palavra cabeça com a letra s ou ss, resultando em “cabesa” ou “cabessa”.

A segunda categoria apontada é o “apoio na oralidade” e engloba os erros cometidos devido a um apoio no modo de falar, isto é, há uma tendência de a criança escrever do modo como pronuncia as palavras. Por exemplo, a palavra “dormir” é escrita como “durmir”.

A “omissão de letras” é outro tipo de categorização que consiste na falta de uma ou mais letras na escrita de palavras. Fazem parte deste grupo a palavra “sangue” grafada como “sague”.

A quarta categoria corresponde às alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras. As causas deste tipo de incorreção são a união ou a segmentação em menor número de sílabas que a palavra deveria ter. Por exemplo, a palavra “naquele” é escrita como “na quele”.

As alterações resultantes da confusão entre as terminações ‘am’ e ‘ão’ ocorrem, porque as palavras são escritas como são pronunciadas. Assim sendo, “comeram” pode ser grafada como “comerão”, ou “saíram” como “sairão”.

A sexta categoria é a generalização de regras e diz respeito às alterações que decorrem da generalização de procedimentos de escrita em situações

inadequadas. Por exemplo, “fugio” em vez de “fugiu”.

As alterações de escrita que envolvem a substituição gráfica de fonemas surdos e sonoros são alterações que decorrem da troca entre de grupos de letras que têm em comum a representação de fonemas que se distinguem por traços de sonoridade. Por exemplo, “ticholo” em vez “tijolo”, ou “vilme” em vez “filme”.

O “acréscimo de letras” são alterações provenientes do aumento do número de letras, como por exemplo “falalava” em vez de “falava”.

A categoria “letras parecidas” envolve a grafia errónea de palavras por apresentar alguma semelhança com a letra que deveria ser utilizada. Por exemplo, “maçã” escrita como “naçã”

A “inversão de letras” consiste na troca de letras no interior das sílabas de uma palavra ou em posição diferente daquela que deveriam ocupar dentro da palavra, como no caso de “braço” escrita como “barço”. Por fim, Zorzi (1998) destaca ainda uma outra categoria que engloba os erros/desvios não partilhados de uma forma mais frequente pela maioria dos alunos e que não se incluem em nenhuma das categorias apresentadas.

Recentemente surgiram outros trabalhos com novas propostas para categorizar erros ortográficos, nomeadamente o levado acabo por Baptista, Viana e Barbeiro (2008). Como refere Mendes (2010), estes consideram que há alguns aspetos implicados na aprendizagem da ortografia que podem ser tomados como base para a classificação das próprias incorreções e, por essa via, propõem a seguinte tipologia:

- Dificuldades na transcrição entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico;
- Incorreções por transcrição da oralidade corrente;
- Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica;
- Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica;
- Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras;
- Incorreções de acentuação gráfica;

- Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas;
- Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra;
- Incorreções ao nível da translineação.

Das várias categorias de erros propostas pelos diferentes autores, pode-se concluir que não há um critério uniforme na classificação dos erros, o que poderá ser explicado pelo facto de, por vezes, certos erros poderem ser distribuídos por mais que uma categoria.

De entre as diferentes propostas disponíveis, saliento a adaptação feita por Moura (2012) à tipologia de erro proposta por Araújo, Mieiro e Martins (2007), que será utilizada na análise das produções escritas que irei avaliar neste estudo.

Categorias	Descrição
Omissão	Alterações decorrentes da supressão de letras/sílabas
Adição	Alterações decorrentes da adição de letras/sílabas
Ausência/Acréscimo de hífen	Segmentação das palavras pela ausência ou acréscimo de hífen
Cedilha	Ausência de cedilha
Junção	União de palavras
Disjunção	Segmentação de palavras
Inversão	Apresentação das letras em posição invertida
Confusão v x b	Substituição da letra v pela letra b e vice-versa
Confusão am x ão	Confusão das terminações <i>am</i> e <i>ão</i>
Substituição contextual	Utilização de uma palavra correta mas contextualmente inadaptada

Substituição vocálica	Substituição de uma vogal por outra
Apoio na oralidade	Alterações decorrentes da articulação oral e consequente correspondência errônea entre os sons e as letras
Representações múltiplas	Alterações decorrentes da possibilidade de um som corresponder a diversas letras e vice-versa
Maiúsculas/minúsculas	Confusão maiúscula/minúscula
Acentuação	Omissão/acrescento de acentos gráficos
Concordância	Erros de concordância na frase
Formação ilegal	Formação de palavras inexistentes, não contempladas pelas restantes classificações

Tabela 4 - Adaptação de Moura (2012) à Tipologia de erro proposta por Araújo, Mieiro e Martins (2007)

Relativamente às causas ou origens que poderão estar na base dos erros ortográficos, refiro de seguida aquilo que diferentes autores têm investigado acerca deste aspecto em particular.

4.2. Causas/origens dos erros ortográficos

Na opinião de Baptista, Viana e Barbeiro (2008, p.39), “perante os problemas de ortografia apresentados por um aluno, é necessário analisar a que tipo de problemas correspondem”. O professor só intervirá eficazmente nos problemas de ortografia se souber avaliar, com rigor, onde se encontra a dificuldade ortográfica colocada pela palavra e que a criança ainda não conseguiu ultrapassar. Assim, torna-se necessária a análise dos erros dos alunos passando pela reflexão das possíveis causas.

Deste modo, Pereira (1984, citada por Azevedo 2000, p. 68-69) indica as principais causas dos erros ortográficos em crianças. Para esta autora, a maior parte das omissões e repetições advém do facto de o registo escrito ser mais lento que o processo cognitivo da fluência de ideias. Do mesmo modo, as crianças enfrentam dificuldades relacionadas com a falta de estratégias de releitura durante o processo de composição. Por último, indica ainda a reprodução na escrita de construções marcadas pela oralidade como outra das causas mais comuns dos erros ortográficos.

Mateus (2002) refere que uma má visão e uma má audição podem constituir obstáculos ao aluno colocando-o em desvantagem. Esta autora indica ainda os outros fatores que podem estar na origem dos erros ortográficos, nomeadamente a influência do meio familiar e social da criança, bem como do meio escolar e do meio regional.

Já Gomes (1989) enumera as seguintes causas dos erros ortográficos: causas de ordem psicológica, tais como, a memória, atenção, percepção, lateralidade; derivadas de métodos de leitura seguidos; causas relacionadas com um grande contacto com situações orais (conversação, banda desenhada, audiovisuais); derivadas de dificuldades da própria língua; derivadas de interferências linguísticas.

Pode-se concluir que a procura de uma causa possível para os erros ortográficos irá permitir ao professor aplicar estratégias pedagógicas para o tratamento dos mesmos. Antes de apresentar algumas estratégias didáticas propostas por diferentes autores falarei, de uma forma sistematizada, sobre didática da ortografia.

4.3. Didática da ortografia

Segundo a teoria construtivista de Piaget (1976), a ortografia é concebida como um processo de construção e compreensão do sistema de escrita, que permite reformular hipóteses a partir das suas descobertas, por tentativas de erros e acertos, de acordo com os mecanismos de aquisição/assimilação. O erro acontece, porque a estrutura de assimilação não está totalmente concluída e, por isso, há dificuldade em compreender a norma ortográfica. Contudo o aluno, ao interagir com a língua escrita, vai reformulando as suas hipóteses, até chegar ao conhecimento. Nesta abordagem construtivista, o erro deve ser trabalhado e não evitado, ao contrário da abordagem tradicional em que o professor ensina o certo e pune o errado, por desconhecer a sua conceção.

Assim, é importante que as incorreções ortográficas sejam analisadas para mais facilmente compreender as dificuldades sentidas pelos alunos, na aprendizagem da ortografia, desenvolvendo estratégias adequadas para a sua superação e contribuindo para o desenvolvimento da sua competência ortográfica. Estas estratégias terão forçosamente de corresponder a atividades, tanto no domínio do oral como no domínio do modo escrito que contribuam para o desenvolvimento da consciência linguística, transformando o conhecimento implícito em conhecimento explícito (Mendes, 2010).

Esta vertente reflexiva é, também, defendida por Baptista, Viana e Barbeiro (2008) ao referirem que deve haver “explicitação por parte do professor, mas também por parte do aluno, das características da forma ortográfica de determinadas palavras” (p.71).

Como tal, o professor deve analisar, não só o produto final, mas também o processo seguido até chegar à palavra escrita pela qual o aluno optou. Para o conseguir compreender, o professor pode observar o aluno enquanto ele escreve e questioná-lo sobre as suas opções (Mendes, 2010).

“É importante que o professor reflita sobre as causas do erro. O seu aparecimento será um indicador de processos que não funcionaram convenientemente. Fazendo esta análise, o professor poderá intervir com as estratégias adequadas em situações posteriores” (Mendes, 2010, p.16).

Além disso, também se pode “antecipar as dificuldades que o nosso sistema ortográfico coloca ao aprendiz, para além de nos ajudar a entender os problemas manifestados por muitas crianças, ajuda-nos também a desenvolver estratégias de ensino explícito visando a prevenção de dificuldade” (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008, p.39).

Assim sendo, é importante que o professor proporcione às crianças situações de desenvolvimento da capacidade reflexiva e também promova, com regularidade, o trabalho de aperfeiçoamento de texto, conduzindo, deste modo, o aluno à verificação de que um texto pode ser indefinidamente (re)formulado (Pereira, 2008; Pereira & Barbeiro, 2008).

Ainda na mesma linha, Morais (2002) enfatiza a ideia de que o aluno não descobre sozinho a norma ortográfica, precisando de exemplos, segundo os quais, se façam reflexões sistemáticas acerca das características dessa mesma regra. Para isso, o autor menciona alguns princípios que regulam a didática da ortografia em contexto de ensino/aprendizagem:

1) A reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos de escrita - *a reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos de leitura e escrita e não deve ocorrer apenas nos momentos destinados para isso.*

2) É preciso não controlar a escrita espontânea dos alunos – um ensino que leve o aluno a refletir sobre os erros ortográficos não pode censurar a produção espontânea dos textos. Estes momentos podem promover oportunidades.

3) É preciso não fazer da nomenclatura gramatical um requisito para a aprendizagem de regras (contextuais e morfológico-gramaticais) – é importante que o aluno expresse por palavras suas as regras gramaticais, ou seja, não é essencial que os alunos dominem as expressões próprias da norma ortográfica para mostrarem um bom desempenho ortográfico e, consequentemente, uma compreensão metalinguística.

4) É preciso promover sempre a discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças expressam – segundo o autor, é importante criar debates sobre concepções entre os alunos, pois permite que estes verbalizem, confrontem e reelaborem conhecimentos.

5) É preciso fazer o registo escrito das descobertas das crianças – regras, listas de palavras, etc. – Desta forma, as crianças materializam o que vão aprendendo, sendo assim possível trabalhar sistematicamente em torno da ortografia, simplificando a memorização, a reflexão e a reelaboração coletiva das conclusões previamente tiradas.

6) As atividades podem ser desenvolvidas coletivamente, em pequenos grupos ou em duplas – Este tipo de trabalho em grupo proporciona aos alunos o debate, o conflito cognitivo e a cooperação.

7) Ao definir metas, não podemos deixar de levar em conta a heterogeneidade de rendimento dos alunos – Tem que se ter em conta que cada aluno aprende ao seu ritmo e, por isso, não têm rendimentos semelhantes. Assim, devem-se encontrar estratégias para que seja possível desenvolver-se um bom trabalho com todos.

Considerando os princípios expostos, pode-se concluir que só através da análise das incorreções ortográficas será mais fácil compreender as dificuldades sentidas pela criança na aprendizagem da ortografia e desenvolver as estratégias mais adequadas para a sua superação, contribuindo para o desenvolvimento da sua competência ortográfica. É neste sentido que, de seguida, me ocuparei de estratégias preventivas ou de tratamento das incorreções ortográficas.

4.4. Estratégias didáticas para o tratamento do erro ortográfico

Em termos de estratégias pedagógicas a implementar junto dos alunos para que o erro ortográfico possa ser prevenido são várias as propostas apresentadas por diferentes autores.

Gomes (2006) propõe um conjunto de exercícios que, a seu ver, têm demonstrado alguma eficácia na prevenção do erro ortográfico:

1. Combinatória: neste tipo de exercício é escrita uma palavra numa tabela que funciona como ponto de partida para a formação de outras novas palavras através da alteração de apenas uma letra. Para a formação de novas palavras podem ser dadas pistas (ex.: SACO → SA__O (nome de um rio) → SA__O (1ª pessoa do verbo sair) → SA__O (batráquio).

2. Tabelas de dupla entrada: tomando por base novamente uma tabela, os alunos são levados, por exemplo, a escolher uma dada terminação (-ção, -dura, -mento) para formarem nomes a partir de verbos (programar, armar, esquecer, ...), ou então a partir de palavras fornecidas, os alunos assinalam o quadrado respeitante ao número de sílabas que cada uma dessas palavras apresenta e depois classificam-nas; ou então, a partir de nomes, os alunos são convidados a escolher adjetivos que se adequam semanticamente a cada um desses nomes (por exemplo, partindo dos sinónimos agudo, aguçado, pontiagudo, penetrante, os alunos escolheriam aqueles que se combinam com os nomes voz, lápis, espírito, lâmina).

3. Flechas: por exemplo, num texto dado, os alunos, através de setas, ligam os adjetivos aos nomes a que estão associados.

4. Espaços em branco: apresentação de um texto lacunar o qual os alunos têm que completar com indicações dadas (um verbo, um adjetivo, ...).

5. Conjuntos: a partir de uma palavra primitiva, os alunos preenchem diagramas formando palavras derivadas por prefixação e sufixação.

6. Correspondência: por exemplo, fazer a ligação de nomes alinhados numa coluna A com nomes próprios alinhados numa coluna B.

7. Verdadeiro / Falso (variante: sim/não): os alunos assinalam com uma cruz a resposta a perguntas como: O presente indica sempre uma ação já realizada? ou O modo indicativo exprime uma situação de desejo? etc.

8. Escolha múltipla (variante: caça ao intruso): de uma lista de palavras os alunos escolhem, por exemplo, aquelas que fazem o feminino em –a.

Tendo em vista a manipulação de unidades linguísticas como palavras, sílabas e também fonemas Barbeiro (2007, p. 158-159) propõe as seguintes atividades:

- “suprimir palavras em canções (à semelhança do que acontece com a canção «O meu chapéu tem três bicos»);
- reconstituir a ordem numa pequena «frase» em que o professor alterou a ordem das palavras;
- a mesma sílaba inicial: dizer palavras começadas pela sílaba indicada pelo professor;
- deteção do intruso: indicar qual das palavras não começa por determinada sílaba (as palavras poderão corresponder a figuras apresentadas em cartões);
- rimas: agrupar cartões com figuras cujos nomes rimem; eliminar o intruso num conjunto de cartões cujos nomes rimam, exceto um; dizer, em relação à sequência de palavras que vão sendo ditas pelo professor, se rimam ou não com outra, indicada como chave;
- falar à robô: segmentar sílabas num discurso cadenciado, isto é, passando a dizer as palavras como se fossem robôs, pronunciando as palavras sílaba a sílaba;
- caixas ou sacos de palavras: tendo em conta o som pelo qual a palavra começa, a criança deverá dizer qual a caixa em que deverá ser colocada a palavra;
- conjuntos de palavras: constituição de conjuntos de palavras, tendo em conta características ortográficas: presença de determinada regra; presença

de determinada representação do fonema; presença de determinada sequência de letras, etc.;

- a palavra tem ou não o som ____?: a criança deverá dizer se em determinada palavra é pronunciado ou não determinado fonema;
- o intruso: como em relação à sílaba, a criança deverá dizer, de entre um conjunto de três ou quatro palavras, qual não pertence ao grupo, por não começar por determinado som: ex. sal – sopa – mar – sol;
- manipulação fonémica: supressão, substituição, mudança de posição entre os fonemas; esta atividade pode ser ligada à leitura e à escrita, por meio da manipulação das próprias letras.”

Ainda a este nível de estratégias ortográficas, Barbeiro (2007) preconiza um conjunto de atividades que favorecem a descoberta e a tomada de consciência da aplicação dos critérios e regras ortográficas, bem como das próprias formas ortográficas de palavras específicas, e das quais destacamos as seguintes:

- **tomada de decisão:** preenchimento de espaços deixados em branco numa palavra e que correspondam à aplicação de uma regra contextual (por exemplo, a grafia –V+m vs. – V+n, conforme a consoante que se siga: ca-__po, ca-__to; com estas palavras e regras poderão formar-se conjuntos, à semelhança das caixas ou sacos de palavras;
- **confronto com o corretor ortográfico:** este procedimento permite filtrar a maior parte das incorreções ortográficas, em que os alunos as poderão comparar com as indicações de erros fornecidas pelo corretor ortográfico; essa comparação deverá evidenciar tanto os casos em que o computador assinala erro, por desconhecimento do termo em causa, como os casos em que o computador não assinala erro, porque a palavra existe, mas está incorretamente utilizada (como acontece com evidência vs. evidencia); em relação às incorreções encontradas deverá aprofundar-se a tomada de consciência das falhas em causa, o que poderá envolver não só a confirmação com o professor/reeducador, mas também a consulta de outros meios auxiliares;

- **perigo eminente:** cada aluno deverá ir elaborando uma lista de incorreções que tendem a surgir nos seus textos;
- **palavras mais difíceis:** em relação a uma tarefa de leitura pode ser solicitado aos alunos que indiquem as palavras que consideram mais difíceis quanto à ortografia, o que lhes permitirá a tomada de consciência e explicitação das suas dificuldades, favorecendo as suas próprias conceções e representações acerca do sistema ortográfico.

Por outro lado, o ensino aprendizagem da ortografia poderá ser facilitado se os momentos em que se trabalha adquirem uma vertente lúdica e didática, nomeadamente através do recurso aos jogos ortográficos. Um exemplo lúdico e que pode ser aplicado especificamente aos erros ortográficos é nos sugerido por Cassany (2006): trata-se de um leilão de expressões corretas e incorretas retiradas das redações dos alunos. O jogo consiste em comparar o maior número de itens corretos com a menor quantidade de dinheiro possível. Ao criar uma situação motivadora e divertida, pretende-se que posteriormente os alunos se lembrem da forma correta dos erros, ao relacioná-la com o jogo que levaram a cabo na sala de aula (idem, 2006).

Em jeito de conclusão, é importante referir que não existem estratégias incontestáveis que impeçam a ocorrência de erros, pois estes fazem parte do processo de aprendizagem. No entanto, as estratégias pedagógicas contribuem para a atuação e resolução do problema.

Capítulo 2 – Opções metodológicas do estudo

Este capítulo é dedicado à explanação das opções metodológicas que guiaram este estudo.

Em primeiro lugar, apresento o procedimento metodológico utilizado – Estudo de Caso longitudinal. Em seguida, identifico e justifico os objetivos e questões que orientaram o desenvolvimento da investigação.

Por último, apresento os participantes deste estudo, bem como a definição e recolha do *corpus* e o procedimento da sua análise.

1. Metodologia de investigação

O presente estudo enquadra-se numa investigação de Estudo de Caso de natureza quantitativa. Este tipo de metodologia tem vindo a ganhar popularidade crescente na investigação educativa nos últimos anos a avaliar pelo aumento crescente do número de projetos de investigação que utilizam este método de pesquisa (Yin, 1994).

Segundo Yin (2003), o Estudo de Caso entende-se como “uma investigação de natureza empírica que visa investigar um fenómeno contemporâneo num contexto real e usando múltiplas fontes de evidência”.

Os Estudos de Caso surgem quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos e visam “essencialmente a compreensão do comportamento de um Sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de Sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural” (Sousa, 2009, p.137-138).

A característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”. Coutinho (2002), refere que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Neste estudo, concretamente, procurei analisar a evolução da ocorrência de erros ortográficos em textos narrativos escritos por dois grupos de alunos durante o seu percurso escolar no 1.º Ciclo (do 2.º ao 4.º ano). Trata-se, portanto, de um estudo longitudinal que pretende acompanhar os mesmos Sujeitos ao longo de um determinado espaço temporal (3 anos).

Os estudos longitudinais fornecem maior precisão nas estimativas de mudanças temporais, pois focam a mudança do desempenho dos alunos de um momento para o outro e permitem calcular o crescimento do aprendiz dentro de uma determinada escola. Este tipo de estudo tem vindo a ser considerado uma excelente estratégia de observação/reflexão do processo de aprendizagem.

Os dados longitudinais em contexto escolar permitem, assim, analisar o quanto as práticas escolares contribuem para a aprendizagem dos alunos e, por essa razão, são consideradas um elemento chave. Contudo, muitos outros fatores influenciam o desempenho de um aluno como o seu estado emocional, o seu meio socioeconómico, familiar, etc. Este estudo apenas irá incidir sobre as produções escritas dos alunos ao longo de três anos, não sendo possível, por uma questão de tempo, relacionar com outras variáveis intervenientes no processo. Para melhor clarificar o trabalho desenvolvido, apresento de seguida os objetivos e questões de investigação que orientaram o presente estudo.

2. Objetivos e Questões de Investigação

No sentido de dar resposta aos desígnios traçados para este estudo, proponho-me a:

- Identificar os tipos de erros ortográficos em dois grupos de alunos do 2.º ao 4.º ano;
- Analisar a evolução da ocorrência de erros ortográficos em dois grupos de alunos do 2.º ao 4.º ano;
- Comparar a evolução do desenvolvimento dos erros ortográficos do grupo de alunos com bom desempenho escolar com o grupo de alunos com fraco desempenho escolar.

Ao realizar uma análise dos erros ortográficos de uma turma de 1.º ciclo, pretendo observar as dificuldades ortográficas dos alunos e compreender de que forma se apropriaram da norma ortográfica ao longo do 1.º Ciclo, ou seja, compreender a dinâmica dos erros ortográficos, no sentido de verificar quais os que se mantiveram ao longo da escolaridade e quais se foram dissipando ao longo dos três anos em estudo.

Delineados os objetivos para esta pesquisa, torna-se necessário definir as questões de investigação que a orientaram e às quais se espera dar resposta no final deste trabalho e que são as seguintes:

- Os alunos com bom desempenho escolar, nomeadamente na escrita, e aqueles que têm dificuldades cometem ao longo dos três anos o mesmo tipo de erros?
- Quais os tipos de erros mais e menos frequentes na escrita das crianças?
- Que tipo de erros se mantêm no final do 4.º ano e quais são aqueles que já não estão presentes nos textos dos alunos?

Para responder a estas questões, analisei as produções textuais dos alunos e categorizei os erros ortográficos segundo a tipologia apresentada na primeira parte da dissertação.

Depois de definidos os objetivos e as questões de investigação, apresento de seguida os Sujeitos participantes do estudo.

3. Sujeitos participantes do estudo

Os dois grupos estudados partilham o mesmo contexto pedagógico, uma vez que pertencem à mesma turma. Como referido anteriormente, a investigação não tem em conta as variáveis familiares, socioeconómicas e emocionais de cada aluno, sendo esta considerada uma limitação do estudo.

O critério que ditou a seleção destes alunos foi uma tabela fornecida pela professora titular onde os alunos são identificados pelo seu sucesso ou insucesso escolar em geral e, desta maneira, poder analisar alunos com diferentes performances de leitura e escrita.

O estudo conta, assim, com textos narrativos de sete alunos divididos em dois grupos, como ilustrado na tabela 5. É importante referir que não serão mencionados os nomes dos alunos de forma a preservar o seu anonimato.

Grupo	Aluno	Género
Alunos com bom desempenho escolar	A1	F
	A2	F
	A3	F
	A4	M
Alunos com fraco desempenho escolar	A5	F
	A6	F
	A7	M

Tabela 5 - Amostra da investigação

Esta divisão surgiu da nossa intenção de comparar o desempenho de alunos com bons resultados a nível ortográfico e alunos com resultados inferiores.

Nesta amostra o género feminino é predominante, uma vez que estão em estudo cinco meninas e dois meninos. Esta não será, por isso, uma variável a ter em conta.

4. Definição do corpus

De acordo com os objetivos estabelecidos para o estudo, o *corpus* selecionado inclui produções de textos narrativos realizadas pelos alunos ao longo de três anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tratam-se de produções individuais e foram realizadas a partir de temas sugeridos pela professora titular da turma, em cada período letivo.

No total o *corpus* de dados é constituído por 63 textos narrativos escritos pelos alunos ao longo de três anos de escolaridade. Em cada ano foram recolhidos os seguintes textos:

2.º ano	3.º ano	4.º ano	
A velha Luciana (7)	Na praia da Galé (7)	A princesa e a ervilha (7)	
Se eu fosse caracol (7)	O mercador de coisa nenhuma (7)	Os sapatos vermelhos (7)	
A bruxa Zanaga (7)	O Barba Azul (7)	Rouxinol (7)	Total
21	21	21	63

Tabela 6 - Título e número de textos narrativos por ano de escolaridade

4.1. Recolha do dados do corpus

O *corpus* de dados relativo aos três primeiros anos de escolaridade foi recolhido pelo grupo Protexos e o do 4.º ano foi coletado por mim, com a colaboração da orientadora deste trabalho e da professora titular da turma destes alunos. Os textos relativos ao 1.º ano foram excluídos da nossa análise dado serem pouco extensos e constituírem os primeiros passos das crianças na produção textual. Os textos narrativos foram todos digitalizados e guardados em suporte digital (ficheiro Word).

5. Procedimento de análise do corpus

O procedimento consistiu, primeiramente, numa leitura e análise cuidada dos textos narrativos recolhidos. Seguidamente, procedeu-se à categorização dos erros ortográficos dos alunos segundo a adaptação de Moura (2012) à Tipologia de erro proposta por Araújo, Mieiro e Martins (2007).

Em baixo, encontra-se uma tabela com a tipologia utilizada para esta investigação, assim como exemplos ilustrativos de cada tipo de erro, retirados das produções obtidas nesta investigação, para que se compreenda o modo como foi efetuada a respetiva categorização.

Categorias	Exemplos de erros encontrados nas produções narrativas
Omissão	<i>amgas</i> (em vez de <i>amigas</i>)
Adição	<i>terês</i> (em vez de <i>três</i>)
Ausência/Acréscimo de hífen	<i>apanhala</i> (em vez de <i>apanhá-la</i>)
Cedilha	<i>faco</i> (em vez de <i>faço</i>)
Junção	<i>derrepente</i> (em vez de <i>de repente</i>)
Disjunção	<i>de pois</i> (em vez de <i>depois</i>)
Inversão	<i>padirinho</i> (em vez de <i>padrinho</i>)
Confusão v x b	<i>vem</i> (em vez de <i>bem</i>)
Confusão am x ão	<i>forão</i> (em vez de <i>foram</i>)
Substituição contextual	<i>"casaram e viverão felizes para sempre"</i> (em vez de <i>"casaram e viveram felizes para sempre"</i>)
Substituição vocálica	<i>dormio</i> (em vez de <i>dormiu</i>)
Apoio na oralidade	<i>passiar</i> (em vez de <i>passear</i>)
Representações múltiplas	<i>cazaco</i> (em vez de <i>casaco</i>)
Maiúsculas/minúsculas	<i>Jarra</i> (em vez de <i>jarra</i>)

Acentuação	<i>fáulha</i> (em vez de <i>faúlha</i>)
Concordância	<i>“Eu tenho muitas coisas novas aqui esta”</i> (em vez de <i>“Eu tenho muitas coisas novas, aqui estão.”</i>)
Formação ilegal	<i>ome</i> (em vez de <i>homem</i>)

Tabela 7 - Exemplos da categorização feita, tendo em conta a Tipologia de erro proposta por Araújo, Mieiro e Martins (2007) e a adaptação de Moura (2012)

De acordo com a tipologia anteriormente mencionada, foi realizada para cada um dos textos uma análise cuidada das produções e cada erro foi classificado. Para elaborar as tabelas nas quais foram contabilizados os erros e a partir das quais foram gerados gráficos que permitiram analisar os resultados obtidos, utilizou-se o programa Microsoft Excel. É importante referir que, por vezes, uma palavra com vários erros se inseriu em várias categorias. Por exemplo, a palavra “susegado” inseriu-se na categoria de Apoio na Oralidade, Substituição Vocálica, Omissão e de Representações múltiplas. Este erro foi contabilizado pelo número de vezes que ocorreu no texto.

Após esta identificação, efetuei uma análise de todos os erros nos textos narrativos. Posteriormente, comparei os dois grupos em estudo para saber se ambos cometeram o mesmo tipo de erros e quais os tipos de erros mais e menos frequentes na escrita. Nesta análise foram ainda referidos quais os erros mais comuns dentro das tipologias definidas.

Por último, comparei a evolução da qualidade ortográfica dos dois grupos de alunos de modo a verificar se tiveram uma evolução positiva/negativa, isto é, se houve um aumento/redução do número de erros ortográficos nas produções narrativas ao longo dos três anos de escolaridade. Relacionei, ainda, esta análise com os alunos que, segundo a professora, eram melhores leitores e escritores.

A seguir, apresento e discuto os resultados obtidos nesta investigação.

Capítulo 3 – Apresentação e discussão de resultados

Neste estudo recorri, essencialmente, a uma análise quantitativa simples. Assim e no primeiro ponto, começo por explorar a extensão dos textos narrativos dos alunos dos dois grupos (com bom e com fraco desempenho escolar).

Seguidamente, efetuo uma análise aos erros ortográficos e comparo os dois grupos em estudo, averiguando se ambos cometem o mesmo tipo de erros e quais os erros mais e menos frequentes nas suas produções. Por fim, comparo a evolução da qualidade ortográfica de ambos os grupos.

1. Extensão dos textos narrativos

Primeiramente, começo por explorar a extensão dos textos dos alunos com bom desempenho escolar.

Passo então a expor os resultados obtidos dessa análise procurando sempre comparar os três anos de escolaridade (2.º, 3.º e 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Ano	A1	A2	A3	A4
2.º ano	140	120	100	65
3.º ano	130	109	93	106
4.º ano	111	125	104	100

Quadro 1 - Média de palavras por texto narrativo dos alunos com bom desempenho escolar

A leitura dos dados no quadro 1 indica que, do 2.º ano para o 3.º ano, os textos de todos os alunos, à exceção do aluno A4, comportam menos palavras. Já na passagem do 3.º para o 4.º ano, os textos dos alunos A2 e A3 são os que mais palavras comportam, sendo que os restantes (A1 e A4) produziram um menor número palavras.

É importante assinalar que o aluno A1, tanto no 2.º como no 3.º ano, surge como aquele que mais palavras produziu, embora, curiosamente e ao contrário da maioria dos outros, se verifique que nos seus textos diminui o número de palavras de ano para ano.

De seguida, exponho os resultados obtidos na análise feita ao grupo de alunos com fraco desempenho escolar:

Ano	A5	A6	A7
2.º ano	93	102	100
3.º ano	92	76	67
4.º ano	90	97	93

Quadro 2 - Média de palavras por texto narrativo dos alunos com fraco desempenho escolar

A leitura dos dados do quadro 2 indica que, do 2.º ano para o 3.º ano todos os textos comportam menos palavras. Pelo contrário, na passagem do 3.º para o 4.º ano todos os textos comportam mais palavras à exceção dos textos do aluno A5.

Analisando o total das produções escritas durante os três anos verificou-se que dois dos alunos, A5 e A6, produziram o mesmo número de palavras. Seguiu-se um terceiro aluno, A7, com uma diferença não muito significativa que se traduziu em cerca de menos 15 palavras produzidas relativamente aos dois alunos anteriores.

Em síntese e após esta primeira análise da extensão dos textos dos dois grupos é possível afirmar que ambos, tanto o que se reporta aos alunos com bom desempenho literário como o que se refere aos que têm fracas competências de leitura e escrita apresentam valores abaixo do esperado, atendendo a que o número mínimo de linhas exigido nas provas nacionais na componente de expressão escrita é de 15 linhas (aproximadamente 150 palavras). Esta pequena dimensão dos textos dos alunos do 1.º ciclo deve-se talvez a uma eventual falta de motivação para a escrita de textos que não foram submetidos a uma avaliação direta por parte do professor.

2. Total de erros ortográficos nos textos narrativos

Num primeiro momento, pretendo observar a percentagem do tipo de erros mais produzidos, em todos os textos em análise.

A partir da análise do gráfico 1 conclui-se que, ao realizar-se uma contagem dos erros produzidos pelos alunos com bom desempenho escolar e pelos alunos com fraco desempenho escolar, o tipo de erros mais frequente foi a Omissão, seguido da Substituição Vocálica. Também a Acentuação, a Formação Ilegal e as Representações Múltiplas foram tipos de erros que tiveram uma representatividade considerável. Por outro lado, é possível verificar que o único tipo de erro que teve uma percentagem igual a zero foi aquele onde se inserem as palavras com ‘Ç’.

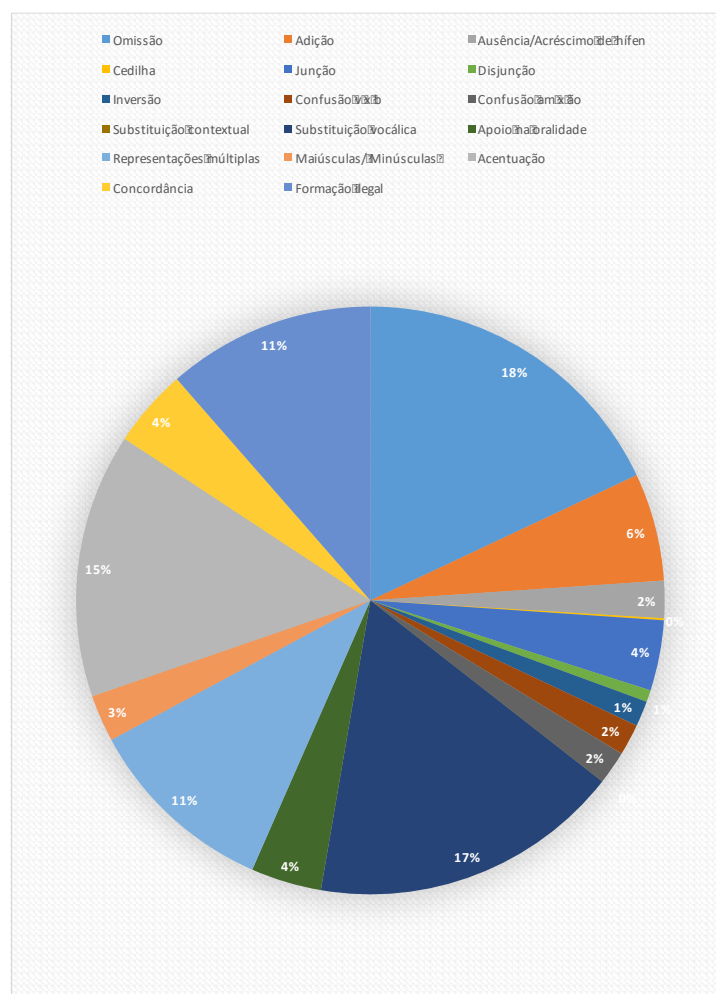


Gráfico 1 - Percentagem de cada tipo de erro em todos os textos narrativos

Com esta análise pode-se inferir que as causas dos erros com alta percentagem se relacionam com as habilidades metalinguísticas de consciência fonológica, lexical e morfossintática e também com os aspetos vinculados à linguagem e oralidade.

Após esta análise das percentagens dos erros produzidos pelos alunos nos textos farei, em seguida, uma comparação dos erros entre os dois grupos de alunos com diferentes desempenhos identificados anteriormente.

3. Comparação entre os dois grupos de alunos

Uma vez que a análise anterior nos dá uma visão geral dos resultados obtidos, não permitindo diferenciar o desempenho dos alunos dos dois grupos, nem constatar prováveis diferenças entre os textos, importa analisar o gráfico da análise seguinte. É essencial considerar que o grupo de alunos com fraco desempenho escolar tem apenas três participantes, enquanto o grupo com bom desempenho escolar tem um total de quatro participantes. Isto é importante quando se comparam os dois grupos, não sendo possível fazer uma comparação direta, antes obter dados que nos permitem refletir sobre a relação entre competências de literacia e erros ortográficos.

O gráfico 2 ilustra a performance dos erros ortográficos nos textos narrativos em estudo. No grupo com fraco desempenho escolar a média de erros é de 205 por aluno e no grupo dos alunos com bom desempenho escolar é de 78, numa linha coerente com o que seria expectável, já que segundo a professora, o grupo com fraco desempenho escolar apresentava maiores dificuldades na leitura e na escrita.

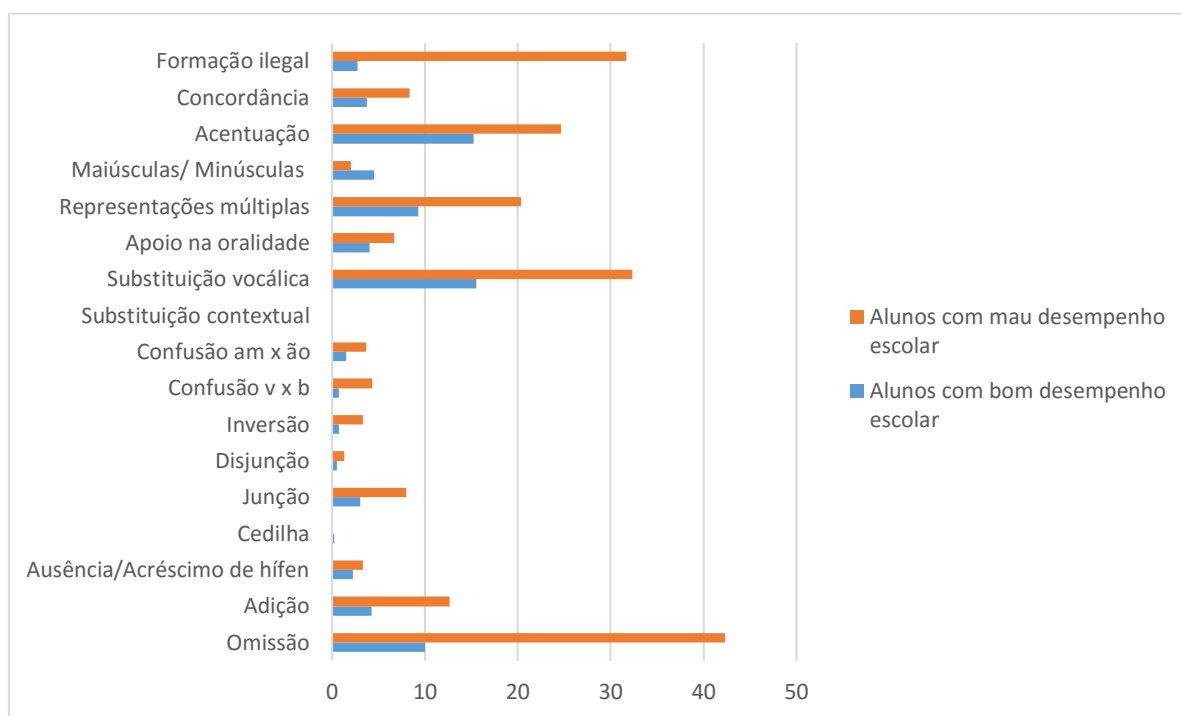


Gráfico 2 – Média de erros realizados por cada grupo nos textos narrativos

Ao observar o gráfico acima, é possível constatar que o tipo de erro mais frequente é a “Omissão” seguido da “Substituição vocálica”. É importante assinalar que a Acentuação, a Formação ilegal e as Representações múltiplas foram erros com uma ocorrência elevada.

Tendo em conta o total de erros de ortografia aqui contemplados, apenas em duas das categorias (Maiúsculas/Minúsculas e Cedilha) o grupo dos alunos com bom desempenho na escola produziu mais erros do que o grupo dos alunos com estatuto de fraco, embora seja de assinalar que a diferença é pouco significativa.

Por sua vez, na categoria “Omissão” os tipos de erros mais frequentes foram a supressão de consoantes ou de grupos consonânticos. A razão para os alunos produzirem frequentemente este tipo de erros deve-se ao facto de na maioria das vezes recorrerem à via fonológica, pois no início da escolaridade já conhecem a forma fonológica de muitas palavras, mas não a sua forma ortográfica. Ou seja, sabem como as palavras se dizem, mas não como se escrevem.

No que diz respeito à Substituição Vocálica ocorreram, essencialmente, erros de trocas entre o “u” e “o”, por exemplo “fugiu” em vez de “fugio”. Tal situação indica que o aluno compreende que, em certas situações, nomeadamente no final das palavras, o fonema /u/ se escreve com o grafema “o”.

No domínio da Acentuação o erro mais presente nos textos narrativos que analisámos foi a troca do acento agudo pelo acento grave, por exemplo “á” em vez de “à”.

Quanto à formação ilegal, os erros mais frequentes consistiram na formação de palavras inexistentes. Supõe-se que estes erros tenham ocorrido, porque a criança pode pronunciar erradamente a palavra ou tem uma ideia muito vaga de como se pronuncia.

Por último, na categoria Representações múltiplas, os erros mais frequentes podem ser ilustrados pela escrita da palavra “*desafio*” com a letra “z” resultando em “dezafio” ou pela escrita da palavra “*exclamou*” com a letra “s” resultando em “esclamou”, etc. Estes erros ocorrem com frequência, porque um mesmo som pode ser escrito por diversos grafemas (por exemplo, a letra c pode escrever os sons /k/ e /s/, como se verifica nas palavras *médico* e *medicina*).

Relativamente às restantes categorias, estas apresentam valores significativamente inferiores, reforçando-se a ideia de que existem aspetos da aquisição da ortografia que são mais complexos do que outros.

Assim, como pensei ter deixado visível atrás, os tipos de erros mais frequentes foram iguais em ambos os grupos (Omissão, Substituição Vocálica, Acentuação, Formação Ilegal e Representações Múltiplas). Contudo, como já referi anteriormente, o grupo de alunos com fraco desempenho escolar cometeu a maioria dos erros registados.

4. Análise individual dos erros ortográficos de cada aluno

No gráfico anterior, realizei uma análise comparativa entre os dois grupos de alunos. De seguida, apresento os gráficos que traduzem visualmente a média de erros nas quatro tipologias mais frequentes nos textos de cada aluno com bom desempenho escolar nos três anos de escolaridade:

Aluno A1

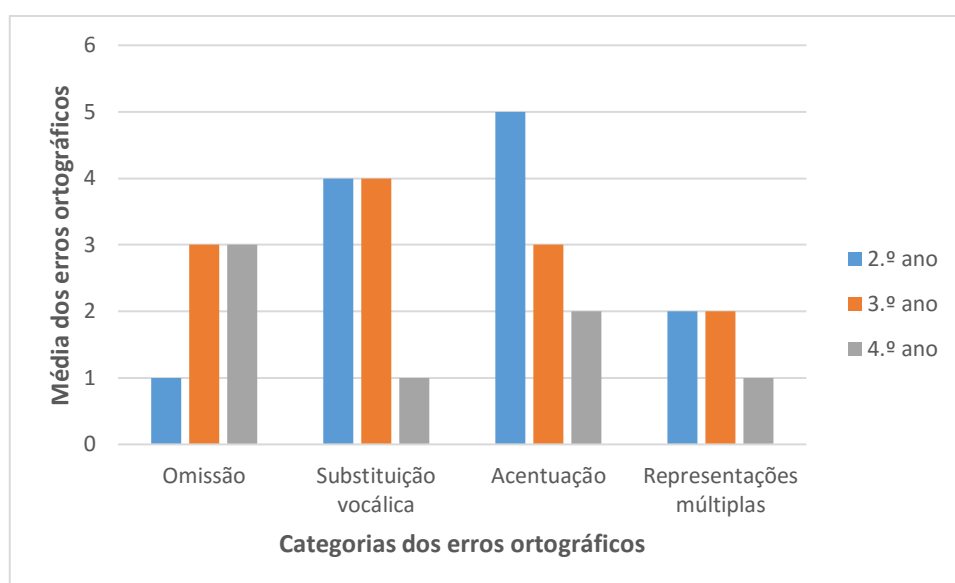
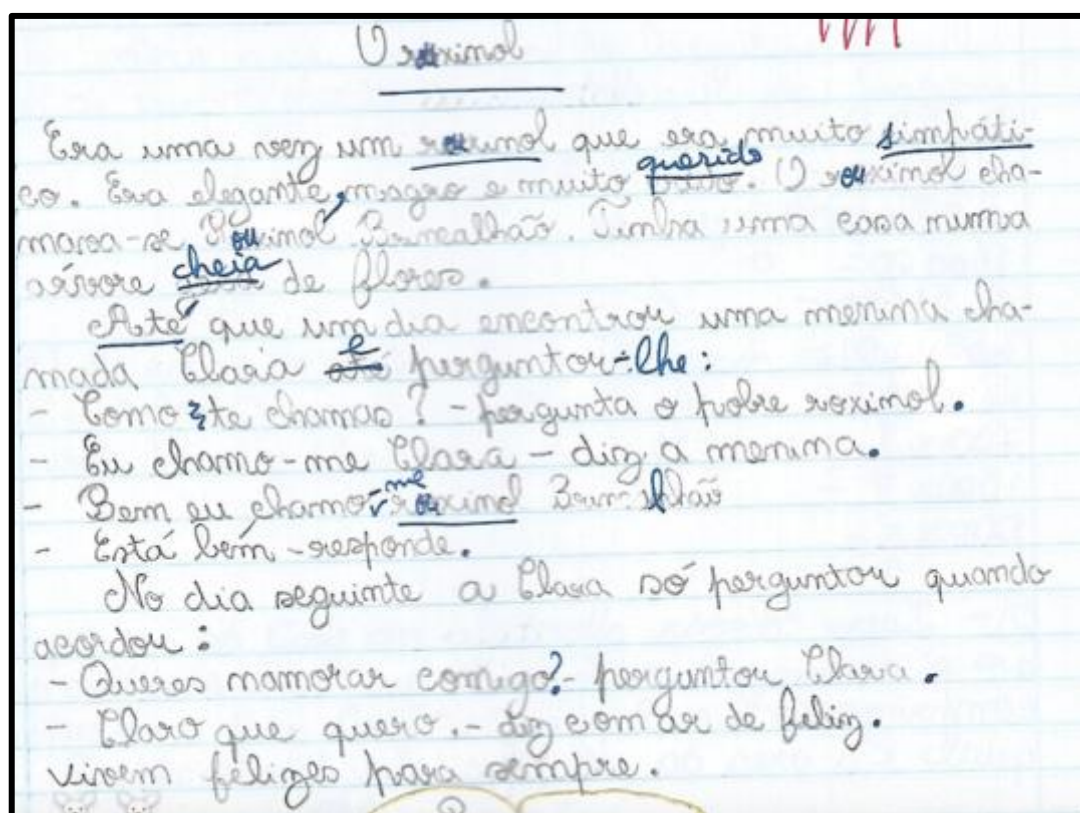


Gráfico 3 - Média de erros ortográficos produzidos nos textos narrativos do aluno A1

Os dados deste gráfico indicam que os erros mais frequentes dizem respeito aos erros de Omissão, às Substituições Vocálicas, à Acentuação e às Representações Múltiplas. À exceção da categoria Omissão, em todas as outras tipologias se verificou uma evolução positiva ao longo dos anos que se traduz na redução dos erros identificados. Esta redução de erros deve-se à aprendizagem realizada ou à reflexão por parte da criança acerca da escrita de outras palavras da mesma família.

Seguidamente, apresento um texto produzido por este aluno no 4.º ano, a partir do qual é possível verificar os tipos de erros cometidos.



Escreveu	Devia ter escrito	Categorização do erro identificado
roxinol	rouxinol	Omissão
roxinol	rouxinol	Omissão
cimpático	Simpático	Representações múltiplas
crido	querido	Representações múltiplas Omissão Apoio na oralidade
roxinol	rouxinol	Omissão
roxinol	rouxinol	Omissão
geia	cheia	Formação Ilegal
ate	até	Acentuação
até	e	Substituição contextual
perguntou	perguntou-lhe	Concordância
chamo	chamo-me	Concordância
roxinol	rouxinol	Omissão
brincanhão	brincalhão	Formação Ilegal

Aluno A2

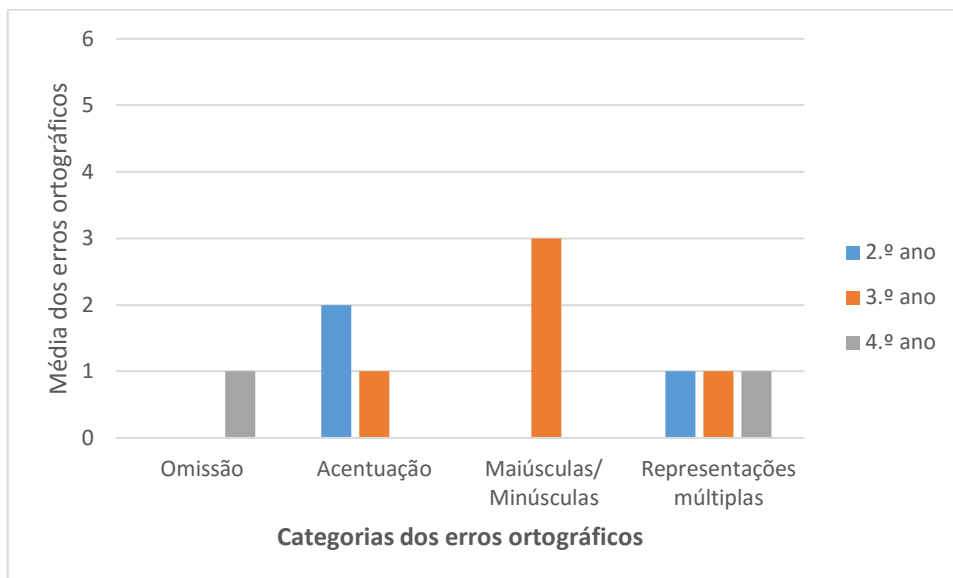


Gráfico 4 - Média de erros ortográficos produzidos nos textos narrativos do aluno A2

No gráfico 4 observa-se que os erros mais frequentes dizem respeito aos erros de Omissão, Acentuação, Maiúsculas/Minúsculas e Representações Múltiplas.

Em comparação com o aluno anterior (A1) verifica-se a presença de um novo tipo de erro que não estava presente (Maiúsculas/Minúsculas). Este tipo de erros verificou-se essencialmente no começo de frases e em nomes próprios.

Em termos globais, podemos referir que os erros de Omissão e de Representações Múltiplas mantiveram-se no final do 4.º ano enquanto que nas restantes categorias (Acentuação e Maiúsculas/Minúsculas) se verificou uma redução da média de erros identificados, que se traduziu na ausência desses tipos de erros no final do 4.º ano.

Aluno A3

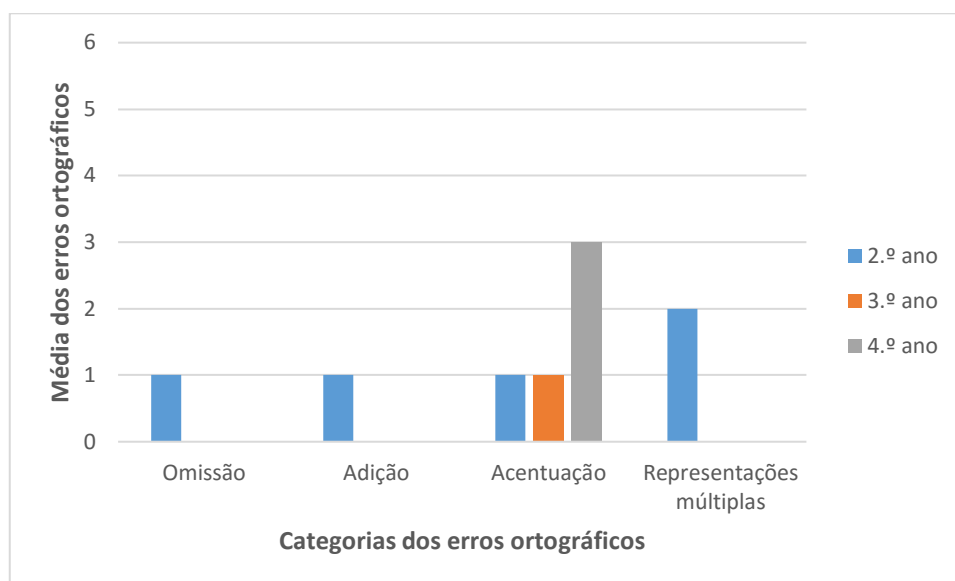


Gráfico 5 - Média de erros ortográficos produzidos nos textos narrativos do aluno A3

A partir da análise do gráfico 5 é possível perceber que os erros mais frequentes dizem respeito aos erros de Omissão, Adição, Acentuação, e Representações Múltiplas.

Em comparação com os dois alunos anteriores (A1 e A2) verifica-se a presença de uma nova tipologia (Adição). Os erros de Omissão, Adição e Representações Múltiplas dissiparam-se ao longo dos três anos e os erros de Acentuação aumentaram.

Aluno A4

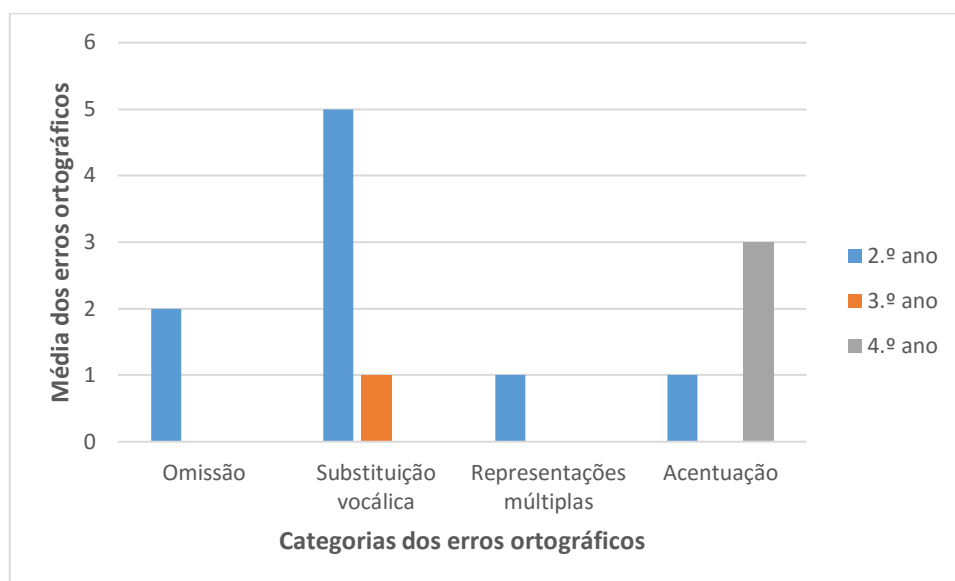


Gráfico 6 - Média de erros ortográficos produzidos nos textos narrativos do aluno A4

No gráfico 6 é possível constatar que os erros mais frequentes dizem respeito aos erros de Omissão, Substituições Vocálicas, Representações Múltiplas e Acentuação. À exceção desta última categoria em que se verificou um aumento no final do 4.º ano, todas as outras categorias tiveram uma redução do número de erros produzidos, que se traduziu na ausência dos mesmos no final do 4.º ano.

Seguidamente, apresento os gráficos que traduzem visualmente a média das quatro tipologias mais frequentes nos textos de cada aluno com fraco desempenho escolar nos três anos de escolaridade:

Aluno A5

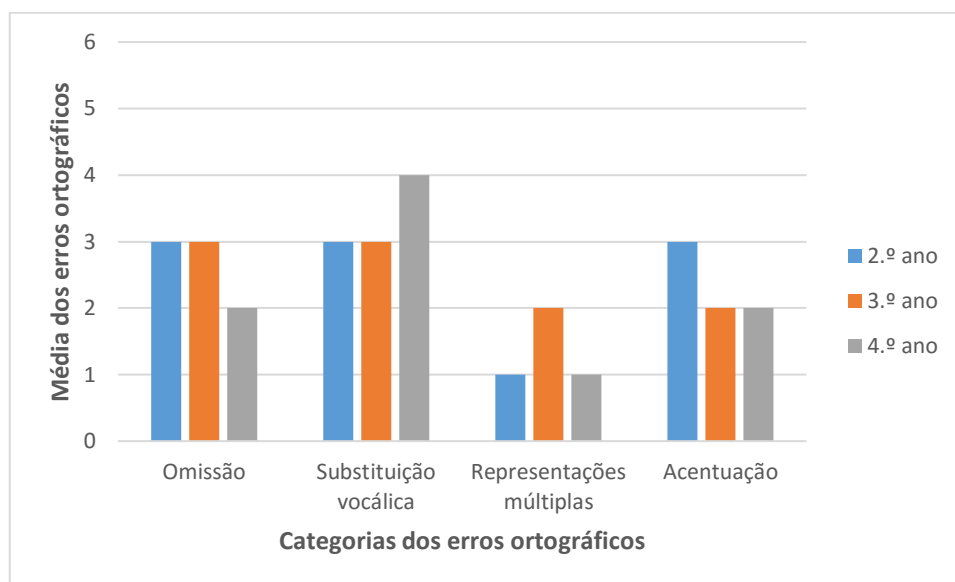


Gráfico 7 - Média de erros ortográficos produzidos nos textos narrativos do aluno A5

Os dados deste gráfico indicam que os erros mais frequentes dizem respeito aos erros de Omissão, às Substituições Vocálicas, às Representações Múltiplas e à Acentuação.

À exceção da tipologia Omissão e Acentuação em que se verificou uma redução da média de erros, todas as outras tipologias não apresentam qualquer padrão.

Em seguida, apresento um texto produzido por este aluno no 4.º ano, a partir do qual é possível verificar os tipos de erros cometidos.

Aluno A6

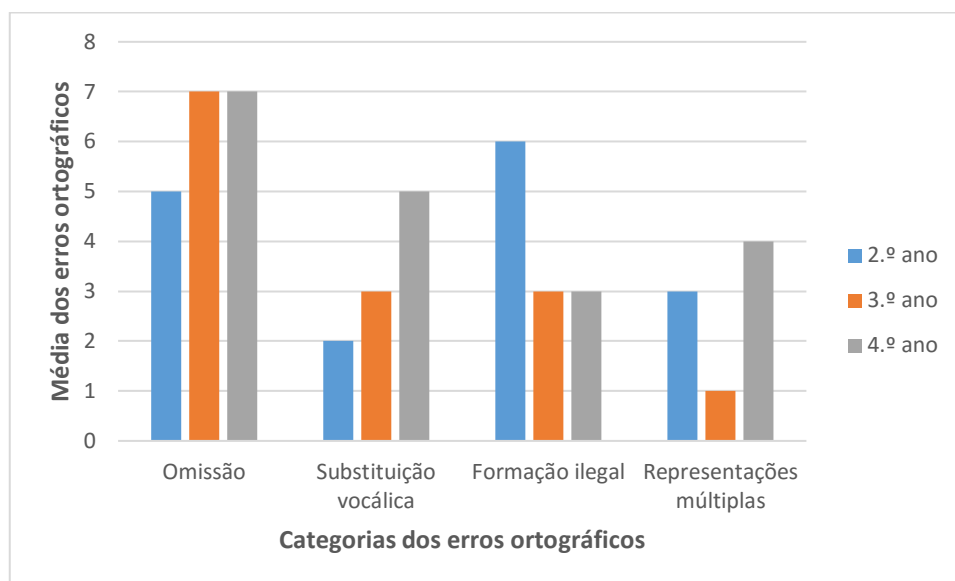


Gráfico 8 - Média de erros ortográficos produzidos nos textos narrativos do aluno A6

A partir da análise do gráfico 8 é possível constatar que os erros mais frequentes nos textos narrativos selecionados e escritos por este aluno dizem respeito aos erros de Omissão, às Substituições Vocálicas, à Formação Ilegal e às Representações Múltiplas.

Relativamente às categorias Omissão e Substituição Vocálica assiste-se a um aumento da média dos erros ortográficos, verificando-se o oposto na categoria Formação Ilegal.

Aluno A7

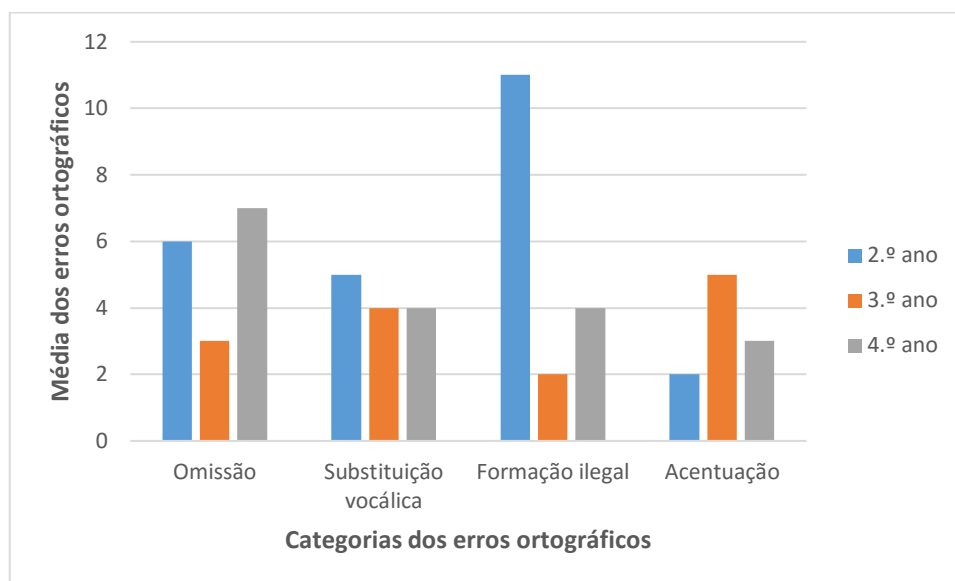


Gráfico 9 - Média de erros ortográficos produzidos nos textos narrativos do aluno A7

No gráfico 4 observa-se que os erros mais frequentes dizem respeito aos erros de Omissão, às Substituições Vocálicas, à Formação Ilegal e à Acentuação.

À exceção da tipologia Substituição Vocálica, em que se verificou uma redução da média de erros, todas as outras tipologias não apresentam qualquer padrão.

5. Comparação da progressão dos dois grupos

Nos gráficos anteriores dei destaque à análise individual dos erros ortográficos de cada aluno. Os gráficos que se seguem irão permitir, por outro lado, fazer uma análise comparativa da progressão entre os dois grupos da amostra.

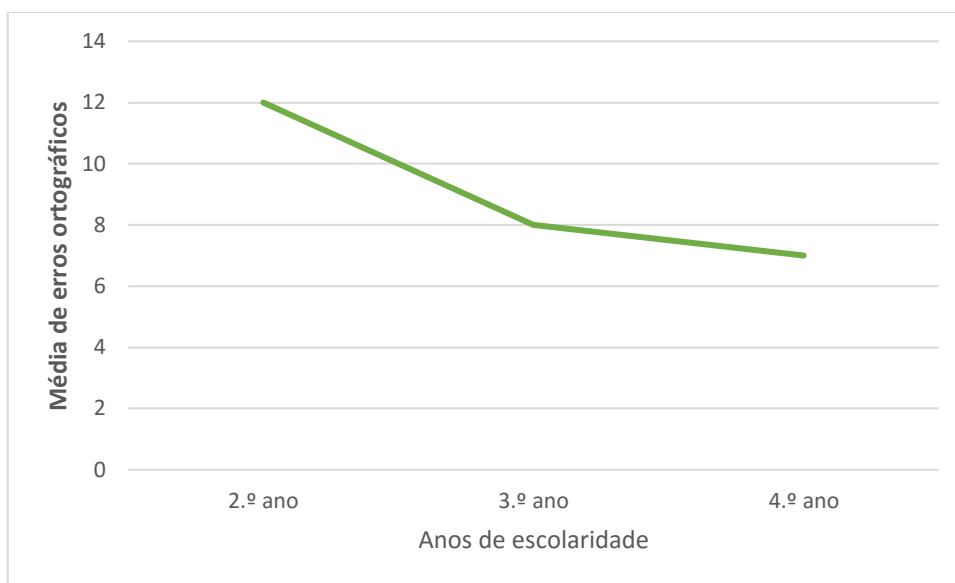


Gráfico 10 - Média de erros ortográficos por ano de escolaridade do grupo de alunos com bom desempenho escolar

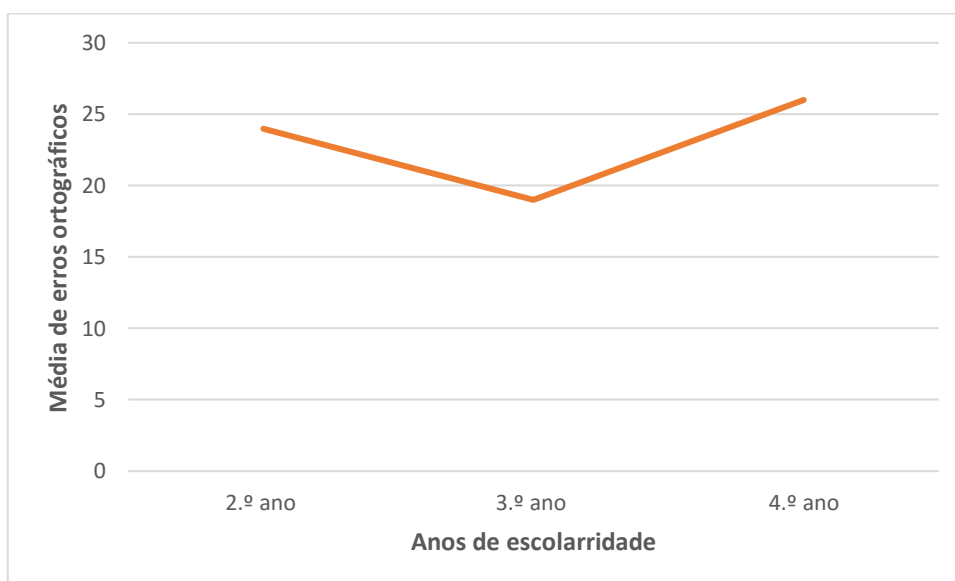


Gráfico 11 - Média de erros ortográficos por ano de escolaridade do grupo de alunos com fraco desempenho escolar

Apesar de algumas diferenças de resultados entre investigações do mesmo género, certas conclusões são transversais a todos os estudos e foram também verificadas na presente investigação.

De uma forma genérica, a capacidade escrita das crianças vai evoluindo ao longo dos anos, o que se traduz numa diminuição do número de erros (Rosa, Gomes e Pedroso, 2012; SOUSA, 1999). Ao olhar para a progressão do gráfico 10, verifiquei que existe uma tendência para o número de erros ir diminuindo. No entanto, no gráfico 11, correspondente ao grupo de alunos com fraco desempenho escolar, verifiquei que existe uma tendência para o número de erros ir aumentando ao longo dos anos. Esta situação deve-se, talvez, à aprendizagem de novos vocábulos que pode fazer com que o número de erros não diminua, mas que as palavras em que eles surgem não sejam as mesmas (o aluno começa a utilizar um vocabulário mais rico) e, portanto, a ausência de um progresso pode ser apenas aparente.

Apesar do número reduzido da amostra, as diferenças de desempenho entre os dois grupos são claras. Tal facto leva a concluir que apesar do contexto pedagógico ser o mesmo, a apropriação da norma ortográfica não ocorre de igual forma em todos os alunos e que essa aquisição vai de par com o desenvolvimento de outras capacidades de literacia. Na verdade, o facto de os alunos escreverem e lerem melhor parece ser um indicador de que visualizam mais vezes as palavras e, por isso, adquirem a norma ortográfica, sobretudo por via lexical.

Focando, agora, o tipo de erros mais presentes nos textos, a Omissão é sem qualquer tipo de dúvida o erro que predomina, independentemente do grupo de alunos. De igual modo, a Substituição vocálica, a Acentuação, a Formação ilegal e as Representações Múltiplas foram erros com bastante relevância. De facto, as Representações Múltiplas são erros decorrentes de dificuldades com regras mais específicas da língua. Estes erros são frequentemente apontados como predominantes durante algum tempo no desenvolvimento normal da aprendizagem da escrita. Já a sua prevalência para além dos primeiros anos, é menos compreensível. Por outro lado, os erros de substituição que se verificam neste estudo revelam um nível mais frágil das regras ortográficas.

Além dos erros ortográficos mencionados foi possível constatar a presença de outros tipos de erros, porém, com uma percentagem significativamente inferior.

A substituição vocálica, como já foi referido anteriormente, teve uma percentagem bastante relevante, no entanto é um tipo de erro que é pouco referido nas fontes pesquisadas. Foi possível verificar que essa substituição é transversal a toda a amostra, tomando grandes proporções, pelo que merece uma atenção cuidada. Em estudos com crianças disléxicas, Bernstein (2009) e Sawyer, Wade e Kim (1999) constataram que o número de erros envolvendo vogais era extremamente elevado, o que efetivamente vai ao encontro das conclusões do presente estudo. Estes erros revelam dificuldades de percepção fonémica, o que significa dificuldades ao nível da consciência fonológica. Pertinente é que, nesta amostra, este padrão verifica-se em crianças com um desenvolvimento normal o que permite concluir que este tipo de erro não é exclusivo da dislexia e que merece a nossa atenção.

Nas diversas fontes bibliográficas pesquisadas o tipo de erro relativo à “Formação Ilegal” não teve qualquer destaque. Porém, neste estudo é o quarto tipo de erro mais realizado. Os participantes desta investigação demonstraram ter mais dificuldades com este tipo de erros do que, por exemplo, com as representações múltiplas. Isto deve-se à dificuldade acrescida que demonstram em consolidar esses casos de leitura mais problemáticos.

Outro tipo de erro que também não possui grande destaque na investigação, e que no decorrer da análise das produções narrativas dos participantes se manifestou de uma forma relevante, diz respeito à Acentuação. Isto vai ao encontro dos estudos levados a cabo por Protopapas, Fakou, Drakopoulo [et al.] (2013), e espelha, novamente, a dificuldade no domínio de regras específicas da ortografia, neste caso relativamente ao uso de marcadores de características linguísticas.

A comparação efetuada entre os dois grupos permitiu verificar a existência de um padrão que se repete. Os alunos com bom desempenho escolar não deixam de exibir o mesmo quadro de erros que os alunos com fraco desempenho. Apesar disto, revelam diferenças substanciais do ponto de vista da sua frequência.

Por fim, importa realçar a questão da importância da consciência fonológica para o domínio da ortografia, pois nas produções narrativas analisadas, alguns

erros ortográficos detectados revelaram lacunas nesta consciência.

Pestun (2005, p. 408) afirma que “o domínio fonológico exerce grande influência no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que possibilita a generalização dos sistemas de escrita alfabéticos”. Assim sendo, as crianças ao desenvolverem a consciência fonológica, isto é, uma consciência de que a língua falada pode ser segmentada (a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas) e que os segmentos podem ser manipulados, adquirem e desenvolvem as habilidades de leitura e escrita de forma mais eficiente.



Capítulo 4 – Considerações finais

Considerações finais

Nesta dissertação procurei estudar a produção de textos narrativos do ponto de vista ortográfico de dois grupos de alunos com diferentes performances de leitura e escrita do 2.º ao 4.º ano, tendo como objetivo identificar os tipos de erros ortográficos, analisar a evolução da sua ocorrência e, ainda, comparar a evolução do desenvolvimento dos erros ortográficos entre o grupo dois grupos de alunos (com bom e com fraco desempenho escolar). Para esse efeito tive em conta a tipologia de erro proposta por Araújo, Mieiro e Martins (2007), adaptada por Moura (2012). Após a interpretação dos dados obtidos foi-me possível retirar algumas conclusões importantes que passo a elencar:

- **Ambos os grupos apresentaram na sua maioria textos pouco extensos (<150 palavras)** – Esta constatação era expectável visto que ainda se encontram numa fase inicial do desenvolvimento da escrita. Neste sentido, é importante compreender o que leva os alunos a escreverem tão pouco. O que os motivaria a escrever mais? Será que as crianças escreveriam mais se o tema fosse livre em vez de imposto? Será que as crianças hoje em dia se sentem mais motivadas em escrever num teclado em vez da tradicional caneta e papel? Estas e outras questões levam-nos a uma reflexão didática, no sentido de levar os alunos a verem a escrita como uma ferramenta útil e essencial, tanto na escola como no dia-a-dia.

- **Os tipos de erros ortográficos mais recorrentes em ambos os grupos de escolaridade são: Omissão de caracteres (incluindo o “h” em “há”), substituições vocálicas, problemas de acentuação, formações ilegais e representações múltiplas** – Isto revela que, apesar de existirem dois grupos distintos e classificados de acordo com o seu desempenho escolar, parece existir um padrão ao nível do tipo de erros que estas crianças produzem. Assim, os erros de *omissão*, substituições vocálicas e representações múltiplas são erros cometidos muito frequentemente. Tal situação é decorrente da influência da percepção da fala e, conseqüentemente da linguagem oral, principalmente nos

primeiros nos anos iniciais da aprendizagem. Segundo Pinto (1998), essa influência acaba por se “dissipar aos poucos naqueles que por força da escolaridade, se encontrem mais familiarizados com a leitura e a escrita” (p.181). Essa familiarização com a leitura e a escrita “confere à percepção da fala uma filtragem mediada pela configuração ortográfica que acaba por contribuir para a eliminação de erros de tipo fonético” (idem: 182).

- **Existem diferenças significativas ao nível do número de erros ortográficos entre os dois grupos de alunos** – O grupo de alunos com mau desempenho escolar produziu mais erros que o grupo de alunos com fraco desempenho escolar. Esta conclusão era expetável visto que um dos grupos apresenta maiores dificuldades na leitura e na escrita.

Estes resultados permitem concluir que a grande diferença está efetivamente na quantidade de erros que as crianças produzem. Por sua vez, há tipo de erros que são transversais, facto que se explica, no meu entender, algumas vezes pelo desconhecimento de regras de tipo ortográfico, sintático, outras fruto de uma desatenção, de não reconhecerem o erro porque não conhecem as regras e/ou porque não releem com atenção, isto é, também devido à falta de hábitos de revisão.

- **A progressão do grupo com bom desempenho escolar foi positiva, uma vez que se verificou uma tendência para o número de erros ir diminuindo, ao contrário do grupo de alunos com fraco desempenho escolar, em que se verificou o oposto.** – Com base nos resultados apresentados considera-se que a diminuição da frequência de erros e da diversidade de erros nas crianças nem sempre ocorre como esperado. Devido à complexidade e exigência do processo de escrita, os alunos continuam a manifestar determinadas lacunas, dificuldades, vindo a refletir-se nos resultados apresentados.

Tal como os autores que refletem sobre o desenvolvimento da escrita vêm denunciando, que é importante que o professor tenha consciência dos processos mentais a que o aluno recorre para tomar decisões quanto ao aspeto ortográfico a adotar para que possa tomar ações necessárias que levem a que aprendizagens

ortográficas significativas se processem nos alunos. É também essencial que o professor tenha em conta que o rendimento dos alunos é heterogéneo e que existem alunos com necessidades diferenciadas a que devem estar atentos. Assim, o professor deve procurar estratégias adequadas a todos os alunos.

De forma sucinta, as dificuldades que as crianças possuem ao iniciar a aprendizagem da escrita estão relacionadas com aspetos específicos da ortografia, pois a norma ortográfica da nossa língua contém tantos aspetos regulares como irregulares. Neste sentido, é fundamental que a reflexão sobre a ortografia deva estar presente em todos os momentos de leitura e escrita e não deva ocorrer apenas nos momentos destinados para isso.

Referências bibliográficas

Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.

Amor, E. (2003). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*. Porto: Texto Editora.

Araújo, A., Mieiro, A., & Martins, S. (2007). *Erros de escrita: a influência da oralidade na escrita*. Retrieved 2 dezembro 2009, from http://www.fpce.up.pt/fjc_old/actas/2o_forum/erros_escrita.pdf

Ausubel, D. (1979). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México D.F.: Trillas.

Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2008). *O Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf

Barbeiro, L. (2006). *Ortografia – Quadro Geral* In Mateus, M^a. H. M.; Pereira, Dulce; Fisher, Glória (coord.). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: ILTEC. (CD-ROM).

Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia - princípios, dificuldades e problemas*. Porto: Edições ASA.

Barbeiro, L. & Pereira, L. Á. (2008). *As dimensões do processo e do contexto no ensino da escrita*. *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas*, 14, 111-127.

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bernstein, S. E. (2009). *Phonology, decoding, and lexical compensation in vowel spelling errors made by children with dyslexia*. *Reading and Writing*. 22(3), 307-331.

Blanche Benveniste, C. (1982). *La escritura del lenguaje dominguero*. En Ferreiro, E. y Gómez Palacios, M. (eds.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (p. 247- 270). México: Siglo XXI.

Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Carvalho, J. (1986). *Ortografia e ortografia portuguesa*. *ICALP (Instituto de Língua e Cultura Portuguesa)*, 5, 72-75.

Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. 2ª ed. Barcelona: Editorial Graó.

Costa Val, M. (1999). *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.

Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-244.

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). *Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: UA Editora.

David, J. (1991). La dictée à l'adulte ou comment de jeunes enfants oralisent l'écrit, *Études de Linguistique*, 81, 7-20.

Dolz, J., Gagnon, R. & Toulou, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève: Université de Genève.

Fernandes, V. (2008). Os erros ortográficos em língua materna dos alunos do Ensino Básico na perspectiva do trabalho curricular dos professores. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Retrieved from em: <http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/210/2/TME%20417.pdf>

Freinet, C. (1984). *Los métodos naturales I, II, III*. Barcelona: Fontanella.

Garton, A., & Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.

Gomes, F. A. (1987). Erro ortográfico: entropia, morfogénese ou homeorrese? Universidade do Minho. Braga.

Gomes, A. (1989) A escola e a ortografia. In *O ensino-aprendizagem do português – teoria e práticas*. Braga: Universidade do Minho, 155-180.

Gomes, Á. (2006). *Ortografia para todos – Para (ensinar a) escrever sem erros*. Porto: Porto Editora.

Goodman, Y. (1992): “Las raíces de la alfabetización” infancia y aprendizaje, 58, 29-42.

Halliday, M. (1989): *Spoken and written language*. Londres: Oxford U. P.

Jaffré, J. P. (1990). L'orthographe: Avec ou sans erreurs. *Recherche en Education -Théorie & Pratique*, 1, 3-8.

Leão, D. (1983). *Ortografia e Origem da Língua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mateus, M^a. (2002). *A Face Exposta da Língua Portuguesa*, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Mendes, T. (2010). *Escrita, Consciência Linguística e Ortografia: uma complexidade de conceitos*. Dissertação de mestrado. Covilhã. Universidade da Beira Interior. Retrieved from <http://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/1812>

Morais, A., & Biruel, A. (1998). Como os professores das séries iniciais concebem e praticam o ensino da ortografia. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 9. Anais, Águas de Lindóia

Morais, A. (2002). *Ortografia: Ensinar e Aprender*. São Paulo: Ática.

Ardaya, F. (2008). *La competencia ortográfica y el uso de las letras*. Retrieved from <https://www.yumpu.com/es/document/view/13460754/1-la-competencia-ortografica-y-el-uso-de-las-letras/3>

Moura, I. (2012). *Ortografia e produção textual em diferentes níveis do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Retrieved from <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/9879/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Paiva, A. (2009). *A consciência fonológica e as conceptualizações precoces sobre a escrita na aprendizagem da ortografia*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora

Pereira, R. (2009). *Conceito de Texto*. FLUC. Coimbra. Retrieved from <https://woc.uc.pt/fluc/getFile.do?tipo=2&id=2005>

Pestun, M. (2005). *Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional*. *Estudos de Psicologia*, 10 (3), 407-412.

Piaget, J. (1976). *A Equilibração das estruturas cognitivas problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar.

Pinto, M^a. (1998). *Saber viver a linguagem*. Porto: Porto Editora.

Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulo, S. et al. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing*. 26 (5), 615-646.

Ribeiro, G. (2000). *Periodização da evolução da ortografia portuguesa*. Retrieved from http://esjmlima.prof2000.pt/hist_evol_lingua/R_GRU-J.HTML

Rosa, C., Gomes, E., & Pedroso, F. (2012). *Aquisição do sistema ortográfico: desempenho na expressão escrita e classificação dos erros ortográficos*. CEFAC. 14 (1), 39-45.

Sawyer, D., Wade, S. & Kim, J. (1999). *Spelling errors as a window on variations in phonological deficits among students with dyslexia*. *Annals of Dyslexia*. 49 (1), 135-159.

Schneuwly, B. (1992). *Contradição e desenvolvimento: Vygostky e a pedologia. Comunicação para o workshop "Aprendizagem e desenvolvimento, zona de desenvolvimento"*. Universidade de Bordeaux II. Bordeaux.

Silva, A. (2004). *Pontuação e gêneros textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública*. In: *Reunião Anual da Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 27.

Silva, A., Morais, A., & Melo, K. (2007). *Ortografia na sala de aula*. Belo horizonte: Autêntica.

Silva, Paulo. (2012). *Tipologias textuais: Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Edições Almedina, S. A.

Sousa, Ó. (1999). *Competência Ortográfica e Competências Linguísticas*. Lisboa: ISPA.

Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tolchinky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona, Anthropos.

Veloso, J. (2003). *Da Influência do Conhecimento Ortográfico sobre o Conhecimento Fonológico. Estudo Longitudinal de um Grupo de Crianças Falantes Nativas do Português Europeu*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Veslin, O., & Veslin, J. (1992). *Corriger des copies: Évaluer pour former*. Paris: Hachette.

Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

Werlich, E. (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, (CA): Sage Publications.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever - a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Anexos

Anexo I - Transcrição dos textos narrativos do aluno A1

2.º ano

A velha Luciana

Era uma vez a velha Luciana que vivia no Lugar da ordem na Serra do Marão.

A velha Luciana tinha rugas, era esguia, magra e com o corpo corvado.

Ela todos os anos ia á feira vender frangos. Só que houve uma ano de muito frio que lea não foi pois tinha um frango para vender!

O frango não tinha penas, era mudo e careca.

Ninguém ligava ao frango nem davam comida.

Um dia, velha Luciana estava á lareira e adormeceu, uma fálha saltou-lhe para para a saia que começou a arder. O galo salvou.

A apartir desse dia todos lhe começaram a dar atenção, amizade e muita comida.

Um dia, o galo foi au quintal e viu uma coisa dourada, engolio-a, engasgou-se desmaiou.

A velha Luciana descobriu que era a moeda seu pai que tinha perdido há muitos anos.

No dia seguinte o galo apareceu com o bico azul, a crista roxa, penas douradas e a cantar muito bem.

O galo e a Velha Luciana viveram flises para sempre.

Se eu fosse Caracol

Era uma vez um caracol que se chamava Carol vivia á beira do lago com os seus amigos, era uma aldeia povoada de pelantas.

Num dia Ela viu um caracol bebe e parsia só. E foi para ó-pé dela más fogio quando viu as pégadas dela e encontrou-a e ela disse: - Acalma-te disse Carol e pregontou

– Como te chamas?

– Eu chamo-me Helena. – Que lindo nome – disse ela.

E perguntou: Tem pais?
- Não tenho pais disse ela.
Mas tu não tem pais?
A Carol foi a correr.
E contou tudo ao pai.
Eles avisaram a polícia.
O polícia perguntou à Carol eu encontro na selva.
Eu vou fazer o possível que posso fazer.
E num dia de sol, elas estavam a brincar.
A tarde ouviu-se um toque: tlim tlim.
A Carol disse quem é?
Disse estou à procura de uma menina chamada Hilena
- eu acho que a tenho e disse a Hilena.
acho que é o teu pai – é!

A bruxa Zanaga

Era uma vez uma bruxa muito trapalhona e o nome era Zanaga!
Era bruxa tinha uma vassoura que era mágica!
A Bruxa Zanaga era muito trapalhona e, por isso, não tinha amigos então teve uma ideia:
- Jasei com as minhas trapalhises!
Desde então ela trabalhava e quando acabou os postigos pintou e preparou a festa.
Quando chegou o dia que iria fazer as trapalhises a bruxa Zanaga aprendeu que devemos ser como somos.

3.º ano

Na praia da Galé

Era uma vez um avô e o néto que foram à praia e apanharam-lhes ir nadar. O néto não tinha a certeza que sabia nadar. Até que o avô perguntou-lhe. Sabes nadar? Mas o néto mesmo sem saber disse que sabia nadar. Mas o néto não era o único sem certeza. O avô também mas mesmo assim lá foram até que chegaram ao alto. Mas parecia que avistaram avistaram um tubarão e rapidamente nadaram o avô lembrou-se de como se nada à praia. Mas uma onda foi contra eles, em cima de um castelo de areia e começou a chorar.

Mural

Não devemos arriscar sem termos a certeza

O mercador de coisa nenhuma

Era uma vez um pobre mercado que vinha do deserto escaldante para a selva para encontrar coisas pois não tinha mercadorias preciosas. Eis que ele encontra uma menina gigantesca, entra e contorna os bonitos cristais e diamantes gigantes. Apanhou os mais diversos sapos: ora um redondo e um retangular. Mas não os vende ficou com eles e permaneceu em África. Viveu lá ele e o seu companheiro e viveram aventuras sem fim...

O Barba Azul

Era uma vez um homem que se chama Barba-Azul que tinha a barba azul e nanhama mulher queria casar com ele

Então ele pediu à irmã muito bonita que era viúva de uma vizinha. Ela começou a achar que a sua barba já não estava tão azul. Então casou-se com ela.

Um tempo depois disse à mulher:

- Eu vou viajar por causa do trabalho, fica à vontade mas não uses a chave do gabinete. De resto podes abrir todas porque não sabes o horror se as abrires.

Depois a mulher com tanta curiosidade não resistiu e abriu a porta.

Viu todas as mulheres com que se tinha casado e todas mortas. Ela deixou cair a chave e ficou suja de sangue.

Tentou limpar mas não conseguiu

Quando o Barba-Azul chegou a mulher tentou dizer que tinha gostado quando lhe pediu a chave ela meteu-se a tremer. Para dar a chave ao Barba-Azul disse:

-Tu mexeste no gabinete que tinha as minhas mulheres mortas. Eu vou-te matar.

Ela com um ar arrependido disse:

- Posso resar?

Então chamou a sua irmã Ana e pediu para chamar os irmãos. Ela disse que estavam longe!

Não houve tempo. Ela estava pronta para morrer mas ouviu batidas e abriu a porta. Eles entraram e mataram-na.

4.º ano

A princesa e a ervilha

Era uma vez um rei e uma rainha.

Certo dia a rainha deu á luz doze meninas, mais tarde quando as princesas chegaram aos dezoito anos todas elas tinham o cabelos pretos e olhos pretos eram tal e qual o pai, eguistas, teimosas e vaidosas exceto a outra pois tinha longos cabelos, louros, os olhos azuis, alta, bondosa, paciência e inteligente.

Num dia um rei declarou-se e disse:

- Reis quero que o meu filho case-se com uma das nossas filhas.

Os reis não sabiam qual delas era entam combinaram que cada filha por baixo dos seus sete colchões pusessem uma ervilha. quem a sentice seria mais fragil e seria essa que iria-se casar.

Asseguir ao acordar eles perguntaram:

- Sentiram alguma coisa?

Elas disseram que não, exto amais bela, e foi assim que se casou com ele e cumessaram a chamar-lhe princesa ervilha

Os sapatos vermelhos

Era uma vez uma menina que nunca queria ter sapatos vermelhos.

Num dia a menina foi com a mãe pintar a casa de vermelho e disse:

- Mãe detesto vermelho podemos pintar de outra cor? – lamentava-se ela.

E a mãe dizia:

- Não tu já sabes que ninguem daqui não gosta de vermelho exeto tu! – disia a mãe.

Até que caiu um “pouco” ou “bocadão”e que pôs-los todos vermelhos.

Ela foi logo a correr para casa, sobio as escadas e chegou ao seu quarto e, por espanto, até gostou de osalos.

Foi daí que se passou a chamalos sapatinhos vermelhos.

Rouxinol

Era uma vez um roxinol que era muito simpático. Era elegante, magro e muito querido. O roxinol chamava-se roxinol Brincalhão tinha uma casa numa árvore cheia de flores.

Até que um dia encontrou uma menina chamada Clara até perguntou:

- Como te chamas? – pergunta o pobre animal.

Eu chamo-me Clara – diz a menina-

- Bem eu chamo-me roxinol Brincalhão.

- Está bem. – responde.

No dia seguinte a Clara só perguntou quando acordou:

- Queres namorar comigo? – perguntou a Clara.

- Claro que quero? – diz com ar de feliz.

Vivem felizes para sempre.

Anexo II - Transcrição dos textos narrativos do aluno A2

2.º ano

A velha Luciana

Era uma vez a velha Luciana que vivia no Lugar da Ordem na Serra no Marão.

A velha Luciana tinha rogas, era esguia, magra e com o corpo corvado.

Ela todos ia à feira vender frangos. Só que houve um ano de muito frio que ela não foi pois só tinha um frango para vender!

O frango não tinha penas e era mudo e careca!

Ninguém ligava ao frango nem lhe davam comida...

Um dia, a velha Luciana estava à lareira e adormeceu uma faúlha soltou-lhe para a saia que começou a arder. O galo salvou-a.

A partir desse dia todos lhe começaram a dar atenção, amizade e muita comida.

Um dia, o galo foi ao quintal e viu uma coisa dourada engoliu-a, engasgou-se e desmaiou!

A velha Luciana descobriu que era a moeda de seu pai que tinha perdido há muitos anos. No dia seguinte o apareceu com o bico azul, a crista roxa, penas dourada e a cantar muito.

O galo e velha Luciana viveram felizes para sempre!

Se eu fosse Caracol

Era uma vez um caracol chamado Elmer ele vivia no planeta terra e tinha muitos amigos. um Um dia conversar

- Tó não queres ir brincar? – disse o passáro.

- Sim, então vamos.

- Porque não jogamos á apanhada?

- Vamos fazer uma festa de aniversário hoje à noite.
- Então correu bem Perguntou a mãe do caracol.
- Vamos fazer jantar.
- Vou lavar as mãos.
- Vou brincar.
- Mas que dia tão bom!
- Amanhã vou à escola vou ter ditado.

Passado um dia!

- Olá mãe levei 0 erros.
- Estou muito contente contigo! Filho querido!

A Bruxa Zanaga

Era uma vez uma bruxa que era muito pequena e simpática. Ela conhecia um palácio perto da gruta onde vivia.

Adorava andar nos campos e vivia sozinha pois não tinha amigos. Então numa brincadeira com os amigos tinha de brincar sozinho. Mas pelo menos conhecia o rei, a rainha e a princesa.

Um dia como ninguém era amigo dela, fez partidas a toda a gente do reino. O rei ficou furioso. Então fez um castigo que era castigal: não passear mais no campo. Ficou triste muito triste e aprendeu uma lição.

3.º ano

Na praia da Galé

Era uma vez uma menino que foi à praia com o seu avô.

Esse menino parava de o chatiar e o avô começou a zangar-se finalmente o avô tinha se calado.

Então o avô perguntou ao neto:

- Sabes nadar?
- Não sei se sei nadar. – responde o menino.
- Vamos para o mar.

O dois foram ao mar e estavam no mar, quando viram uma barbatana de tubarão.

Eles começaram a nadar e veio uma onda gigante em que voram ar até pararam na praia mas tinha destruído o castelo de areia de um menino.

Depois passaram o resto do dia deitados ao sol a conversar.

Moral da história : Não se deve arriscar uma coisa quando não sabemos fazer isso.

O mercador de coisa nenhuma

Era uma vez um pobre mercador que nadava num camelo pela floresta.

Esse mercador não tinha nada para vender. Então viajava terras, lugares, montanhas e não descobriu nada!

Derrepente começaram a ficar cansados e pararam numa serra muito longincoas da floresta.

Nesse local o mercador estendeu a tenda para dormir, fez um ninho para o seu camelo e então dormiram profundamente.

No dia seguinte descobriram uma árvore de frutos que o mercador vendeu.

E ficou muito feliz.

O Barba Azul

Era uma vez um homem muito rico que possuía muitas casas e ninguém gostava dele.

Um dia, barba azul deixou a chave de casa à sua mulher e disse:

- Neste quarto não podes entrar estás proibida.

Então barba azul já tinha partido sua mulher. Como era tão curiosa entrou no quarto proibido.

Viu as outras maridas mortas nesse momento a mulher do barba azul deixa cair as chaves.

As chaves ficam com manchas de sangue, mas não dá para limpar.

Entretanto barba azul chega á e diz à sua mulher:

- Dá-me as chaves.

- Estão aqui.

- Onde estão as chaves de gabinete

- Estão no meu quarto estão com sangue. Vou-te matar.

Os dois irmãos vieram salvar a sua irmã e mataram barba azul.

4.º ano

A princesa e a ervilha

Era uma vez uma menina que queria muito ter uma ervilha.

Então decidiu que ela própria iria buscar uma ervilha, mas essa ervilha não era uma qualquer era uma ervilha que a podia transformar numa princesa.

Essa menina percorreu mares, terras, montanhas...

Até que ao longe tinha avistado uma ervilha e reparou que era a mágica correu até ela e não penso em mais nada.

Mas viu outra menina que queria também a ervilha então ela conseguiu na mesma recuperar a ervilha...

Nessa noite ela encontrou um hotel de luxo e teve sorte em encontrar uma nota de 50 € no chão. Nessa noite durmiu lá e depois comeu a ervilha e nesse instante estava num castelo e disse:

- UPII!

E viveu lá, feliz e contente.

Os sapatos vermelhos

Era uma vez uma menina que queria tanto os uns sapatos vermelhos numa montra de uma loja, só não os comprava porque não tinha dinheiro suficiente.

Mas a pobre menina queria mesmo tanto aqueles sapatos e disse:

- Tenho que arranjar emprego.

No dia seguinte foi à procura de emprego e esprementou vários, tais como: padeira, peixeira, sapateira, etc...

Certa manhã conseguiu o dinheiro, mas viu que os sapatos vermelhos não estavam lá! A menina chorou tanto que os sapatos vermelhos vieram ter com ela (os sapatos eram mágicos)!?

A menina ficou mesmo muito contente porque quando andava com os sapatos toda a gente dizia:

- Olhem a menina mágica!

Rouxinol

Era uma vez um lindo pássaro que se chamava rouxinol. Esse pássaro queria muito ter uma namorada, até porque ele cantarolava muito bem.

Mas ele já tinha encontrado uma linda namorada, (futura namorada), porque ela era muito gira. O rouxinol só não a tinha como namorada porque o rouxinol era muito envergonhado.

Certo dia andava a passear pelo bosque e, nesse instante, viu-se a rouxinol de que gostava tanto, e estava em perigo só que o rouxinol não sabia o que ia fazer. Pensou rapidamente numa coisa e pegou numa croda e atirou-a ao rio e disse:

- Agarra esta corda – disse o rouxinol assustado.
- Obrigada por me teres salvado – diz o rouxinol.
- Queres ser minha namorada? – pergunta ele já com coragem.
- Sim, seria uma honra – diz a rouxinol.

E viveram felizes e namorado, casados para sempre...

Anexo III - Transcrição dos textos narrativos do aluno A3

2.º ano

A velha Luciana

Era uma vez a velha Luciana que vivia no lugar ordem na terra do Marrão.

A velha Luciana tinha rugas, era eguia, magra e com o corpo curvado.

Ela todos os anos ia à feira vender frangos. Só que ela não foi pas só tinha um frango para vender! O frango não tinha penas, era mudo e careca!

Ninguém ligava ao frango nem lhe davam comida...

Um dia, a velha Luciana estava à lareira e adormeceu, uma faúlha saltou-lhe para a saia que começou a arder.

O galo salvou-a.

- A partir desse dia todos lhe começaram a dar atenção, amizade e muita comida.

Um dia, o galo foi ao quinte e viu uma coisa dourada engoliu-a, engasgou-se e desmaiou!

A velha Luciana descobriu que tinha perdido.

Se eu fosse Caracol

Era uma vez um caracol que estava de ferias e ele foi ao Algarve e ele encontro uma familia de amigos e eles foram ao bar em conjunto comeram jelado foram à praia e gostaram imenso mas ainda tinhão que fazer mais coisas divertidas para gostarem das férias e então foram para o otel fazer coisas divertidas tanbém foram à picisina pequenina.

- Ó filho mais velho não vais caber na picisina pequenina então vamos comprar uma boia para o bebé caracol porque se não numca mais íamos para a picisina grande e não íamos divertir.

Filhas vamos dormir.

A bruxa Zanaga

Era uma vez uma bruxa zanaga que andava a saltar e era muito giro. Mas só que o pai não gostava nada e ele disse:

- Pareses uma bebé! Não te sabes comportar. Andas sempre divertida a saltitar e a fazer muitas coisas. Mas eu não gosto disso...
- Mas é só um bocadinho disse a bruxa zanaga. E o pai respondeu
- Não! Vai já para o teu quarto pois estou furioso com tigo.

3.º ano

Na praia da Galé

Era uma vez um menino e um avô. O avo pisou uma bosta e o menino riu-se e o avô mandou calar.

Depois o avô perguntou ao menino se sabia nadar e o menino não sabia se sabia nadar. O avô também não se lembrava.

Foram para a água mas derepente viram uma barbatana do tubarão e o avô lembrou-se de nadar. O menino foi a nadar atras do avô e por sorte uma onda veio e foram parar à areia. Mas, afinal, era só uma prancha de surf.

Na areia o avô e o menino estavam a conversar sobre o que aconteceu.

E o menino disse para o avô ir à agua.

O mercador de coisa nenhuma

Era uma vez um que não tinha nenhuma coisa. Ninguém ia ao seu mercado porque o mercador tinha arranjar dinheiro para ter alguma coisa. Então ele com pouco dinheiro para foi o outro mercador ver as coisas eram com o dinheiro que ele tinha, mas infelizmente ele não tinha o dinheiro suficiente.

O mercador chegava a casa no seu camelo e não trazia dinheiro.

Ele esta no mercado mais barato e conseguiu comprar muita coisa.

O mercador trouxe dinheiro.

O Barba Azul

Era uma vez uma senhora que viu o Barba Azul e este pediu-a em casamento. A esposa estava no castelo e, num dia, o barba azul teve que partir e disse:

- Não mexes numa chave.

Depois ela viu todos os quartos e quando viu o tal quarto que não podia ver tinha desopedecido. Quando o Barba Azul voltou e viu a chave com sangue ele ia matar a mulher. Mas ia matar a mulher. Mas a irmã viu os seus dois irmãos e eles conseguiram resgata-la.

4.º ano

A princesa e a ervilha

Era uma vez uma princesa que vivia num castelo e adorava comer ervilhas, sempre nas refeições comia uma.

A mãe pediu-lhe para escolher o príncipe e ela que tinha de ser um que também gostasse de comer ervilhas.

Então a mãe decidiu fazer um baile de ervilhas e a princesa descobriu quem queria.

Mas a mãe disse para ficar com o príncipe, mas tinha de fazer.

O primeiro desafio era atirar uma ervilha para 5 lados.

O segundo desafio era fazer basquet com a ervilha.

E o terceiro desafio era dormir 10 minutos com ervilhas por baixo. Mas como estava a magoar-lhe ela comeu a ervilha.

De manhã a mãe disse que podia ficar com o príncipe. A princesa e o príncipe ficaram felizes.

Os sapatos vermelhos

Era uma vez uma menina pobre que no inverno tinha que usar uns sapatos que lhe magoavam os tornozelos.

Uma senhora deu-lhes sapatos com uma Karen não gostava daqueles sapatos.

Um dia a mãe morreu e Karen foi ao funeral da mãe.

Uma senhora viu Karen e pediu autorização ao padre que levasse Karen para o palácio.

Num dia um homem de barbas ruivas na missa deu uns sapatos vermelhos e quando saiu da missa não parava de dançar e ela estava a sangrar. Aprendeu a lição.

No domingo a missa e toda a gente ficou orgulhosa e ela cantou o salmo.

Rouxinol

Era uma vez um rouxinol que cantava sempre quando acordava.

As pessoas adoravam ouvir cantar o rouxinol, num dia um senhor roubou o rouxinol para que sempre que homem acordasse ouvia de manhã cantar o rouxinol.

Uma pessoa começou a reparar que o rouxinol já não estava no sítio de sempre então foi procurar o rouxinol.

Na busca só faltava ver numa casa de um senhor então lá foi e viu o rouxinol cantado e quase sem voz.

A pessoa tirou o rouxinol e curou-o depois toda a gente pode apreciar outra vez o rouxinol.

Anexo IV - Transcrição dos textos narrativos do aluno A4

2.º ano

A velha Luciana

Era uma vez á mointo tempu avia um galo ele era dorminho, cantava muito poco.
A Lociana era moito velha, era muito entelegente e moito esperta.

Se eu fosse Caracol

Era uma vez um caracol chamado Ditofotinganeld que vivia na Caracolandia.
A Caracolandia era um pelaneta moito giro e ele vivia na Carodavid uma cidade espetacular era a capital de Caracolfomialmetoque.
O país Caracolfomialmetoque era um país muito enporsinante.
Tinha muitas coisas iporsionante tipo: tinha muitos parques parsidos com a Diseneldandia Disneyland.
Ele um dia encontrou um politico e disse-lhe uma coisa:
- É to vai já para a toa reionião.
E ele diss:
- E to es algam alguém que pode mandar em mim.
E ele diss:
- Sim posso mandar em ti sou o rai do planeta Caracolandia.
E ele arependense.
E disse:
- O Ditofotinganeld és o maior!

A bruxa Zanaga

Era uma vez uma bruxa que se chamava zanaga e que era muito má. Um dia, ia á procura de umas ervas quando apareceu uma pessoa com uma espada. fugiu e deixou um pergaminho e o homem levou-o ao rei.

O rei mandou fazer aquele caminho e ele foi fazelo e encontrou a bruxa e deulhe muito dinheiro e ficaram amigos

3.º ano

Na praia da Galé

Era uma vez um menino que um dia foi à praia com o avô. Passado um pouco o avô ficou uma bosta. Então o menino riu-se:

- Ahahahah!

Então o avô chatiou-se. Depois de passaram milhões de segundos, finalmente, voltou a ficar bem-disposto!

Então o menino e o avô foram-se deitar nas toalhas a apanhar sol.

Logo a seguir o avô disse:

- Ai que calor!

Então o menino foi buscar um gelado.

- O meu gelado caiu. – disse o menino.

Então foram os dois tomar banho.

- Sabes nadar – pergunta o menino.

- Já me esqueci. E tu?

- Eu sim.

Foram os dois para a água tomar banho.

O avô começou a nadar.

O menino imitou-o e finalmente chegaram a terra.

O mercador de coisa nenhuma

Era uma vez um mercador que vendia coisa nenhuma. Era muito pobre pois as pessoas não compravam coisa nenhuma.

Um dia ele foi ter a uma cidade enorme e com gente muito rica.

Quando entrou na cidade começaram todos a rir até que um senhor disse

- Quero três quilos de coisa nenhuma.

Então começaram todos a comprar coisa nenhuma.

Coisa nenhuma era agora: muito famosa.

Então abriram-se muitas lojas de coisa nenhuma.

O Barba Azul

Era uma vez um homem muuuito rico. Ele tinha a barba azul e, por isso, nenhuma mulher gostava dele.

Pediu em casamento uma das filhas da vizinha. Mas nenhuma gostava dele porque ele tivera muitas mulheres que tinham desaparecido. Então teve de organizar muitas coisas para as convencer a mais velha acabou por o aceitar.

Passado muito teve de ir tratar de um assunto. Ele deu-lhe as chaves mas proibiu-a de utilizar uma.

Ela acabou por abrir e lá estavam todas as mulheres dele estavam todas mortas.

No dia seguinte ela deu-lhe as chaves. Mas faltava uma. Ele obrigou-a a trazer a chave.

Esta tinha sangue então ele quis mata-la.

Pegou nela e apareceram os dois irmãos dela que a mataram.

4.º ano

A princesa e a ervilha

Era uma vez um reino com um m2. Lá viviam 1000 pessoas. Cada uma tinha a sua função!

Havia um que era descobridor. Já era muito velho foi ele que fundou o reino. eles eram muito avançados pois descobriram as lanças.

Havia um campeonato mundial quem ghanhace tinha direito a um almoço com a princesa e com a ervilha de estimação.

As equipas eram Homo Haleilas que tinham a alqunha de dois comtra Homo Australopitecos.

Depois de se matarem um aos outros só faltaram dois lutadores e mataram-se e deu um enpate.

Os sapatos vermelhos

Era uma vez um velho aldeão que vivia na sua casa velha. Um dia apareceu um homem muito pobre que estava lá a pedir esmola.

O aldeão disse que não tinha nada para lhe oferecer. Quando o pobre homem ouviu aquilo disse:

- Vá tem alguma coisinha para me dar
- Por acaso até tenho uns velhos sapatos vermelhos ali ao fundo, pode levalos disse o velho aldeão.
- Está bem eu levo.

Assim foi O pobre homem reparou que estava qualquer coisa lá dentro e reparou que tinham muitas notas. Tirou-as todas e saíram mais e mais

- Estou rico. Estes sapatos são mágicos vou ficar com eles
- É melhor não... e devolveo-los.

Rouxinol

Era uma vez um rouxinol que viveu o 1119999999990 a.c. tinha asas de fogo e patas que lançavam lasers. Sempre que cantava destruía uma cidade inteira.

Num dia eu era criança a minha professora não gostava de mim por isso é que eu tinha sempre a nota pior da turma. Por isso peguei fogo à minha sala de aula. E com as minhas patas lasers escrevi o meu nome na parede a partir de agora passo a vida a assaltar restaurantes bons para comer. Um dia foi obrigado a passar fome. Só assaltei 100 restaurantes.

Anexo V - Transcrição dos textos narrativos do aluno A5

2.º ano

A velha Luciana

Era uma vez a velha Luciana que vivia no lugar da Ordem na Serra do Marão.
A velha Luciana tinha ruigas , era esguia, magra e com o corpo corvado.
Ela todos os anos ia à feira vender frangos. Só que houve um ano de muito frio que ela não foi pois só tinha um frango para vender!
O frango não tinha pernas, era mudo e careca.
Ninguém ligava ao frangonem lhe davam comida...
Um dia a velha Luciana estava à lareira e adormeceu uma faúlha saiu-lhe para a saia que ameaçou, o galo salvou-a.
A partir desse dia todos lhe começaram a dar atenção, amizade e muita comida.
Um dia, o galo foi no quintal e viu uma coisa dourada engoliu-a e engangou-se e desmaiou!
A velha Luciana descobriu que era a moeda de seu pai que tinha perdido há muito anos.
No dia seguinte, o galo apareceu com o bico azul, a crista roxa, penas duraturadas e a cantar muito bem.
O galo e a velha Luciana viveram felizes para sempre.

Se eu fosse Caracol

Era uma vez um caracol que se chamava caracol Eldo!
Eu quero ir para uma cantar.
Olha um palhaço como é que se chama
Vamos lá .
Olá aqui esse é

Eu eu eu sim Matilde.

Euere um valão.

A bruxa Zanaga

Era uma vez uma bruxa que se chamava Zanaga que era diervertida. Um dia tava passar e encontro amigos.

- Olá amigos estão bem.

- Sim.

- Vamos para o meu reino que tem criados. Também?! E lá foram.

- Vai lá. Já chegamos?

- Sim.

- E vamos entrar?!...

- Sim.

- Vamos. Eu já lá vou ter.

- Também?!!!

- O meu pai está ali!

- O quê?!!!

- O não rapataram o meu pai.

3.º ano

Na praia da Galé

Era uma vez um idoso e o neto e foram à praia de da galé.

E ele perguntou assim o neto:

- Eu não sabia que não sabias nadar!

E depois viram uma cauda de tobarão e o avô cumesou a nadar mas não era uma cauda de tobarão era uma prancha de surfe.

- Valeu a pena o medo! – disse feliz o avô.

- É sim avó. O mar ensina-nos coisas que não sabemos.

O mercador de coisa nenhuma

Era uma vez um senhor que tinha uma loja e, um dia, uma senhora pediu um relógio para a casa e o senhor disse:

- Eu pesso peço imensa desculpa só que não temos relógios!
- A Ah, também senhor vou lá á frente.
- Também.
- Olá e o senhor Jorge?
- Sim sou.
- Eu tenho uma encomenda de relógios, couves...
- Muito obrigado.
- Denada.
- Olá! Eu quero comprar couves. Há?
- Sim. Á sigame. É aqui.
- Obrigada.
- Denada.
- Volte sempre.
- Eu tenho muitas coisas novas aqui esta...

O Barba Azul

Era uma vez um homem muito rico fazia belas casas, numa cidade num campo. Tinha muitas mulheres mas todas desapareciam misteriosamente. Ele tentava sempre arranjar uma mulher mas não conseguia. Até que conseguiu. O barba Azul fez o casamento á cidade. Em um mês o barba Azul disse á sua mulher que ia viajar. O barba Azul deu-lhe muitas javes mas disse para não abrir nenhuma porta. Uma daquelas era do gabinete. Mas ela foi lá e desobedeceu e ele perguntou:

- Porque é que a jave está cheia de sangue?

Disse que a ia matar. Mas os irmãos apareceram e salvaram-na.

4.º ano

A princesa e a ervilha

Era uma vez uma princesa e ela gostava muito de ervilhas o pequeno almoço, ão almoço, ão lanche e ão jantar e nonca se fartava só que um dia as ervilhas acabarão e ela disse:

- PORQUE NÃO?
- Ah Ah Ah
- Mães não á ervilhas vai comprar porfavor anda lá fofa carinhosa.
- Tabém filha mas ouviste o medico? Ele disse que se comes moitas vais trasforte noma ervilha.

Os sapatos vermelhos

Era uma vez uma menina que no verão andava descalça e no inverno andava com sapatos feitos de madeira.

A sua mãe deu-lhe uns sapatos vermelhos e ela depois faleceu. A filha foi ao fonerai. Passou lá uma carroagem muito linda que a levou para o castelo e a primeira coisa que ela fez foi cair os sapatos porque eram faios. Passou a idade de ser crismada. Depois deu-lhe um vestido e sapatos. Passou por um sapatero e viu uns sapatos iguais aus que a velha lhe caimou e ele disse que era para a filha do conde e levou.

Rouxinol

Era uma vez um passaro que estava a passar e um dia viu uma menina e disse:

Olá tudo bem? – perguntou o rouxinol.

- Sim e contigo? – perguntou a menina.
- Também. Olha como te chamas? – perguntou o rouxinol.
- Eu chamo-me Inês e tu?!

- Eu chamo-me piu piu! – exclamou o rouxinol.
- Olha seres ser meu amigo?
- Sim. Vamos passar– perguntou a menina feliz.
- Sim só que á um problema!
- E qual é?
- Tu não tens azas!
- Ah!
- Tive uma idaia eu transformo-me em passaro!
- E como?
- Com majia!

Anexo VI - Transcrição dos textos narrativos do aluno A6

2.º ano

A velha Luciana

Era uma vez a velha Luciana que vivia no lugar da Terdem na Jarra do Marão.

A velha Luciana tinha eugas, era esguia, magra e com o corpo curvado.

Ela todos os anos ia à feira vender fagos. Só que houve um ano de muito frio que ela não foi pois só tinha um frango para vender!

O frango não tinha penas, era mudo e careca. Ninguém ligava ao frango nem lhe davam comipa...

Um dia a velha Luciana estava à espera e adoro uma fúlha saltou-lhe para a saia que com começou a arder. O galo
-a.

A partir desse dia todos lhe começaram a dar tem-ção, amizade e muita comida.

Um dia, o galo foi ao quinte e viu uma dourada, engoliu-a, engasgou-se e desmaiou!

A velha Luciana descobriu que era a moeda de sapai que tinha perdido há muitos anos.

No dia seguinte o galo apareceu como lico azul a crista roxa, penas douradas e a cantar muito bem

O galo e a velha Luciana viveram felizes para sempre!

Se eu fosse Caracol

Se eu fosse caracol...

Era uma vez o caracol chamava-se Teu de mãe vivia numa casa de madeira e tinha uma namorada chamada Lena

e a Lena era jira tinha 8 anos e nas o caracol Teu viu o velho casa caracola.

Os amigos viveram uma vida!

Liu virra uma vida porá os asões

Depois vora todos lavora?
Li voroã lavra.
Vivra as pessas e os meneno nas o.
Teus vis a sua casa brotora linetos.
Para qonera e para rotara o Alecs.
Gasa e o Tue e Lena.

A bruxa Zanaga

Era uma ves uma brusa que reria o raino do rai. Nao areia soce. Lela voloto co a
zas dela era moto fote e dise: Dá-me o raino – Enta seano com meos a amito a
buxas e
ela voi para casa
O rei disse: ce ozore!

3.º ano

Na praia da Galé

A preria da Gala

Era una vez um mesmo que disse ao avo: - Eu vou para a agua. Ele meti e disse:
Eu mao mo me a fogo . O avo disse: - Está bem. Ele voi para a agúa e derrepente
ja nao conseguia lembrarse de manar soque o avo salvou o pois ele teve muita,
mas muita serte. Depois o avo e o nanino voram para a sua toalha um para cada
un. Correu todo sobre controlo pois o avo estava ao pe da sua toalha não podia
sair de lá.

O mercador de coisa nenhuma

Era uma vez um senhor que não vendia nenhuma coisa pois havia outro mercador mais lindo ao seu lado. Este tinha cereijas, maçãs, peixe, pão, sardinha e muita coisa mais! Jam sempre comprar ao outro. O mercado de coisa nenhumo foi para um pinhal muuuito longe da de lá pois o pinhal era muito susegado.

Depois subriu a um animal para cima dele e eles ficaram muito felizes!

Barba Azul

Era uma vez no Barba Azul que possuía belíssimas. Ela tinha uma vizinha que tinha duas filhas de uma beleza perfeita. Casou-se com uma mas disse-lhe para nunca usar uma chave do gabinete.

Ele entrou numa escavação, desceu e viu uma chave que tinha algum sangue. A mulher do Barba Azul pegou-a e lavou-a mas não conseguiu. Mas ele ia matá-lo só que vieram cavaleiros e ficou tudo bem.

4.º ano

A princesa e a ervilha

Era uma princesa que tinha uma irmã. A princesa queria ver os ovos dourados. Um dia foi para o jardim e deixou cair a semente. Ela subiu e pegou as nozes. Mas viu muitas coisas e até os ovos dourados.

Ela tocou neles e ouviu um potapé e foi direita para um lago. Ela disse: - Vou-me embora. Só que ali tinha deitado e foi pedir ajuda à mãe dragão. Foram à casa e disseram adeus.

Machucaram-se e foram com ela. Todos disseram adeus menina foi para a cama e dormeceu pois era de noite...

Os sapatos vermelhos

Os sapatinhos venhos

Era uma vez uma menina que era pobre. Ela no verão andava des calsa e no inverno usava um sapatos de madeira que lhe doíam no tornozelo.

Um dia ela pasou pelam por um sitio e deram-lhe uns sapatos uma sapatera. Deu-lhe uns sapatos vermenhos. A mae dela morreu e no dia ela foi enterrada ela usou os sapatos. Foi au funeral dela e uma carasa passou. A menina voi para o castelo e um padre ajudoa. Soce uma senhora deitou-os sapatos au lume e depois arranjou outros brichantes...

Rouxinol

O rauxinal rouxinol

Era uma vez um rauxinol que queria ir a africa

Mas ele não conseguia pois estava ão medico do pasaros . O medico sarou-lhe a asa e depais disse vai. O rauxino voltou e conseguiu e disse adeus. Fez as malas e foi pelo aminho. Sentiu-se mal: - Agudeme, sicorro . Salvaram-mo. Chegaram e conpero uma casa com peixina, dois quartos e cosegio o que ele sepre queria pais a fila não voi facil . Quando acordo voi comer.

Anexo VII - Transcrição dos textos narrativos do aluno A7

2.º ano

A velha Luciana

Era uma vez a velha Lucianca que vivia no Lugar da Ordem n Serra do Marão.
A velha Lucianca tinha rugas, era esguia, magra com o corpo curvado.
Elas todos os anos ia á feira vender frangos. Só que houve um de muito frio que ela não foi pois só tinha (...)
O frango não tinh penas era mudodo e carrega.
Ninguém ligava ao frango.
Um dia a velha Luciana estava á lareira e adormeceu.
A partir desse dia todos lhe começaram a dar atenção e muita comida.
Um dia o galo foi ao quintal e viu coisa dourada.
A velha Luci descobriu que era moeda de seupi que tinha perdido há muitos anos.
No dia seguinte o galo apareceu com o bico azul a srista roxa penas douradas e a cantar muito erm.
O galo e a velha Lucianca viveram felizes para sempre!

Se eu fosse Caracol

Era uma vez um caraol que se chamava João.
Que viva num pais chamava caraola a via um carro que tenha mãos que codozão.
As lojas cove vediãos ropa e vediões comida?
- Olá caraols vocês que sem meu aniguo?
- Sim querama e o que os amiguo faz?
- Vcanno tem com carvalho.
- Sia vaz desate tenz que o carvalho va gutra.
- os anlguo foz tem com o carvalho.

- Olá carvalho que tem?
 - Tete donota os xaropa xarope faz bap poro.
- Carvalho foi ao médico.

A bruxa Zanaga

Era uma vens um rai que pasafa no jardi de soa casa.
Codo ouvio um nobre e vio uma vasora com um bruxa. Eu não passe no ezame:
A bruxa poxo a vassoura e disse:
- Olá bruxa Zanga!
- Olá rei.
- O que tem trás por cá?
- A minha varinha quao se qaire na mãos vai com de ser coisas más.
- Então vamos pôr-nos ao caminho!

3.º ano

Na praia da Galé

O avó e o neto forão a paria da galé.
- Orarilol!
Quado Quando pisarão pisaram a aria areia o avó pisou uma bota e ficou maldesposto de pois estemos as toalas.
Depois o avó pergoumese se sabia nadar.
E o neto disse:
- Sim sai nadar. – disse o neto a metri.
Depois o avó temtose lebrar mas não se lebro deretete.

O mercador de coisa nenhuma

Era uma vez um homem que era um mercador. Tinha uma loja no Egípto.

Um dia o mercador viu um cliente que comprou a loja toda. Pagou até que ficou rico mas não ganhava mais nada tinha de continuar. O senhor perguntou ao mercador.

- Senhor tem leite para camelos?

- Não tenho porque vendi tudo mas tenho um camelo mas não posso vender.

Ele ficou com uma casa muito grande.

O Barba Azul

O Barba Azul tinha de ir viajar. As chaves do castelo o Barba Azul disse:

- Tenho as chaves do castelo mas não abro o meu gabinete.

A chave ficou com a sogra. A mulher bem tentou lavar mas não conseguiu!

Ele voltou da viagem e pediu as chaves. Ela disse:

- Tenho no meu quarto.

A chave tinha sangue. O Barba Azul ia matá-la mas não conseguiu porque os irmãos mataram.

4.º ano

A princesa e a ervilha

Era uma vez uma princesa que se queria casar mas nenhuma era perfeita. No dia de chuva e trovoadas bateram à porta e era uma doleirosa mas parecia uma princesa.

Como já se fazia tarde deixaram-na ficar.

- Vá tomar um bom banho porque depois terá um bom banquete.

- Obrigado! Já vou.

- Vou fazer um bacalhão à bras.

No fim do jantar forão fazer a cama com 300 mil coleções e uma pequena irvilha para ver sera uma verdadeira princesa.

No dia seguinte:

- Como dormio princesa? – pregotou o rei.
- Eu não dormi bem porque alun mpere a magor.

Casar e viverão felizes para sempre.

Os sapatos vermelhos

Era uma vez uma menina que morava numa aldeia.

Ela no verão andava descalça e no inverno andava com uns de palu que lhe magoavam os tornozelos.

Uma sapateira deu-lhe uns sapatos vermelhos no dia da morte da mãe.

Depois do funeral passou uma cortejada fina que uma senhora pediu ao pai para ficar com ela.

Foi até ao palácio mas quando chegou calçou logo os sapatos.

Foram ao baile e ela tinha gostado dos sapatos que era para a filha do conde soque não servia-lhe.

Rouxinol

Na China há muito tempo um impador estava a ver as japoneiras e ouviu um belo cantar. Para acompanhar o cantar o impador começou a cantar:

- Canta rouxinol... – cantava o impador.

Até que o cantar do passarinho parou.

O impador mandou ir buscar o rouxinol.

- Onde não está como é que vou ouvir?

- Impador já tenho o rouxinol.

- Vai pôr o rouxinol na jarra.

- Canta já.

O tempo foi passado e o imperador murreu. Libertado o rouxinol.